Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya

El testimonio de los protagonistas



Angione
Brindisi
Castrillón
Demarchi
Manrique
Mazzella
Prada
Rodríguez
Soler
Sugo Montero
Vallarino



Edición de la Revista de la Educación del Pueblo

DOS DECADAS EN LA HISTORIA DE LA ESCUELA URUGUAYA

El testimonio de los protagonistas

ANGIONE
BRINDISI
CASTRILLON
DEMARCHI
MANRIQUE
MAZZELLA
PRADA
RODRIGUEZ
SOLER
SUGO MONTERO
VALLARINO

Edición de la Revista de la Educación del Pueblo

DEDICATORIA

Dedicamos esta publicación de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO al maestro JULIO CASTRO, secuestrado y "desaparecido" por la cobardía de la dictadura el 1o. de agosto de 1977.

Castro inició su actuación como maestro en Montevideo, en 1928, luego ocupó los cargos de director de escuela e inspector, en el mismo departamento. Dictó clases en el Instituto Normal, como profesor de Filosofía de la educación; allí orientó sus cursos con un humanismo realista que se evidenció en la realización de la 1a. Misión socio-pedagógica a una zona de rancheríos en Tacuarembó. En una etapa posterior colaboró en la reestructuración de los estudios magisteriales de postgrado que dio lugar a la formación del Instituto Magisterial Superior.

Pero Julio Castro fue mucho más que eso. De origen campesino, amó la tierra y sus hombres, esos paisanos nuestros de un campo ignorado por los gobernantes y explotado de forma harto injusta, desde los latifundios del norte a los minifundios del sur. Por ello, Julio se entregó a la denuncia de las condiciones de vida de nuestros paisanos a través de su periodismo en "Marcha" desde 1939 y a la búsqueda de soluciones para una nueva escuela rural.

Los recursos utilizados para esta lucha se esclarecen en el contenido de este libro, donde se analizan los decisivos empujes de Castro y la tarea progresista de una escuela rural renovada, orientada hacia la comunidad. Esto se logró especialmente entre los años 1941 y 1961: se habían aunado las acciones de conductores como él, con la de docentes capaces y vocacionales, afincados a la escuela campesina, orientados por algunos supervisores de excepción.

Se daba en sus puntos más altos esa identidad de nuestra escuela pública, atípica en esos momentos, de toda otra de América Latina; el avance alcanzó también, con otros parámetros, a la escuela urbana, con una mayor duración en ésta que en la escuela rural.

La actividad sindical de la época fue forma de dialogar públicamente, difundir las nuevas ideas y defender los logros alcanzados.

Tiene especial importancia en la actuación de Julio Castro, su conocimiento de América Latina, hecho a través de viajes independientes que le dieron el conocimiento directo de las tierras, su gente, las organizaciones económico-políticas y la acción dramática del imperialismo yanqui. Esto fue divulgado por su periódico y en una breve publicación de 1948, veraz, contestataria: "Cómo viven los de abajo en los países de América latina", que mucho sirvió para quienes, desde estas tierras, no disponían de material tan claro para conocer a fondo otras realidades americanas.

Este conocimiento se fue profundizando por medio de estudios históricos y dio lugar a un trabajo posterior en la educación rural de Latinoamérica. Desde 1952 a 1954 dirigió el CREFAL, dentro de educación fundamental, en México. Era un proyecto experimental de UNESCO, se realizaba en un medio indígena y servía para orientar a los jóvenes maestros. Corresponde a lo que hoy se denomina "educación de la comunidad".

Cuando en el Uruguay la escuela rural de avanzada fue abatida políticamente en sus más altos valores, Julio colaboró en el ICER, instituto privado que trató de apoyar al magisterio rural. En 1966, Castro fue designado por UNESCO, técnico de un proyecto de alfabetización con indígenas en Ecuador, y allí creó recursos que áun se valoran.

Junto a sus numerosas publicaciones pedagógicas iniciadas muy tempranamente, importa destacar su actividad periodística a través de cuarenta años, junto a Carlos Quijano, en lucha "por la conquista y reconquista de nuestro suelo y de nuestra gente". Ella fue una forma de docencia clara y valiente.

Esa actitud lo condujo en los últimos tiempos a una arriesgada y fraternal entrega. Por esto fue perseguido el gran maestro, el compañero, tan vivamente presente entre nosotros.

LOS EDITORES

PREFACIO

Los maestros jóvenes manifiestan con frecuencia el deseo de saber cómo fue la educación uruguaya en los "buenos tiempos". Deliberadamente, la dictadura de estos últimos años hizo cuanto pudo por invalidar los principios que rigieron la vida escolar a mediados de siglo y por desprestigiar a sus actores. Así, las instituciones educativas fueron sumidas en un retroceso autoritario. Así también, una proporción elevada de miembros de la comunidad educativa fueron condenados a padecer las más variadas formas de represión, incluyendo la desaparición y la muerte.

Hemos querido responder a aquel deseo con la descripción de la enseñanza primaria nacional durante el lapso que, en general, abarca las décadas de los años cuarenta y cincuenta y parte de la de los años sesenta.

No nos ha movido, en absoluto, la idea de que convenga restablecer ese momento de la pedagogía nacional o restaurar las instituciones docentes entonces creadas. Todo lo contrario, creemos que el esfuerzo debe ser hoy concentrado en la concepción y puesta en rápida aplicación de aquellas respuestas, forzosamente originales, que la realidad nacional actual reclama en todos los órdenes, entre ellos el educacional.

Pero tan importantes antecedentes no debieran perderse, sino estar disponibles, para la historia, para la reflexión, para el homenaje a compañeros ya desaparecidos, que trabajaron con fe y ahinco en la construcción de una buena educación popular. Con la convicción de que las ideas y experiencias de entonces no fueron en modo alguno perfectas sino apenas pasos hacia adelante, a veces muy positivos, en el seno de una sociedad tampoco perfecta, aunque poseedora de un elevado sentido de la convivencia y de un mayor respeto por la libertad de los hombres y de sus ideas.

El que sigue es un trabajo realizado por un equipo cuyos integrantes, por orden alfabético de apellidos, aparecen al pie. El esquema general fue diseñado colectivamente, pero a cada capítulo corresponden diferentes autores. De ahí la disparidad de estilos, de acentos y aun de extensión de las diferentes partes del trabajo. Algunas de las contribuciones están redactadas en forma de testimonio personal. En general el texto se aproxima más a una descripción realizada por actores directos que a una presentación a cargo de investigadores. Los lectores seguramente sabrán disculpar los explicables deslices subjetivos que tal método pudo ocasionar.

En la medida de lo posible e indispensable, completamos nuestros recuerdos echando mano de la documentación disponible. Los servicios de documentación del CIEP y distintos colegas nos facilitaron algunos materiales, por lo que les expresamos nuestro agradecimiento.

Nuestro plan original era el de describir el funcionamiento completo del sistema de enseñanza primaria. No lo hemos logrado. Las dificultades que confronta hoy el magisterio uruguayo son muchas y se hicieron sentir también en esta actividad, no sólo en términos cuantitativos sino seguramente también en lo que tiene que ver con la calidad de nuestros aportes. En diferentes capítulos presentamos una visión panorámica de la evolución del país y de su educación, las características de los programas escolares de 1949 y de 1957, con mayores detalles para este último en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias naturales y al cultivo de la expresión creadora; describimos luego los logros de una experiencia educativa en medio suburbano pobre y las realizaciones en el área de la educación rural, presentando sus programas más significativos.

Aunque incompletas, no hemos querido retrasar más la difusión de las páginas ya escritas. Confiamos que otros colegas se propondrán completar el trabajo, ampliando o corrigiendo las partes ya elaboradas o abordando las que ahora lamentablemente faltan. Tal vez les sea útil que señalemos que en nuestro plan inicial figuraba también el tratamiento de los siguientes aspectos:

- La educación preescolar.
- La enseñanza especial.
- La educación de adultos.
- La administración y la supervisión escolares.
- Los servicios técnicos de apoyo a la enseñanza primaria.
- Los servicios de carácter asistencial en favor del escolar.
- Las misiones socio-pedagógicas.

Al dar a conocer nuestro trabajo al magisterio y a quienes siguen de cerca los problemas de la educación y la cultura nacionales, expresamos nuestra gratitud al Consejo de Redacción de la Revista de la Educación del Pueblo por el gesto hospitalario de habernos ofrecido la edición de estas páginas que dejamos, como hemos dicho, principalmente en manos de jóvenes maestros.

Montevideo, julio de 1987.

ANA MARIA ANGIONE
VICTOR BRINDISI
ARIEL CASTRILLON
MARTA DEMARCHI
ELDA MANRIQUE DE VIGLIETTI
ANUNCIACION MAZZELLA DE BEVILACQUA
ABNER PRADA
HUGO RODRIGUEZ
MIGUEL SOLER
MARITA SUGO MONTERO DE GRILLO
YOLANDA VALLARINO

INTRODUCCION

DE VARELA AL FUTURO

El último cuarto del siglo XIX significó para el Uruguay la definición de un perfil nacional nítido, con tonalidades originales en relación a los demás países de Amérila Latina. Se vivió un proceso de modernización temprana que condicionará por mucho tiempo la historia del país. Junto al impulso, a las estructuras de la economía capitalista se consolidan también corrientes del pensamiento liberal. Los tres fenómenos se dieron simultáneamente. Se diría que la conformación de la nacionalidad está estrechamente ligada a las corrientes más avanzadas del pensamiento europeo y americano.

La obra y el pensamiento de José Pedro Varela se inscriben en este contexto social y cultural. Se crea un sistema educativo que pretende responder a las exigencias de la nueva sociedad. Sin perjuicio de que lo más logrado de su obra se dio en el plano de la enseñanza básica –la enseñanza primaria–, Varela pensó la educación en su conjunto proponiendo aportes fundamentales para la Universidad nacional. En sus treinta y cuatro años de vida es difícil concebir que se pudiera lograr más. También es natural que haya jerarquizado la enseñanza primaria puesto que es la que sin duda tiene mayor significación política, sobre todo con una concepción democrática de la organización del Estado. Allí aparecen como principios que subrayan las estrategias generales del trabajo de la institución escolar, los ya clásicos principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Nuestra enseñanza primaria se organizó sobre tales principios y si bien es cierto que estamos acostumbrados a reconocerlos como elementos de definición de la educación nacional, no es cierto que a nivel mundial ocurra lo mismo. A influjo de otras tendencias extranjeras encontramos que en el momento actual aparecen planteamientos de cuestionamiento aquí también.

Como la natural consecuencia de la aplicación de estos principios la educación adquiere también el carácter de popular y científica, ideas que impregnan todos los desarrollos varelianos.

Una imagen mutilada de Varela insiste en mostrarlo como un pensador preocupado exclusivamente por los problemas de la educación. Ocurre lo contrario. Se preocupó de la educación porque miró a la sociedad uruguaya con ojos de político, con pensamiento de estadista. No fue testigo indiferente de los acontecimientos que conmovían al país. Entre

otros textos podemos recordar algún párrafo de su autobiografía: "En 1869 fuí preso por causas políticas, por el Gobierno del General Batlle y fundé el diario "La Paz" en su primera época. En 1870, fui desterrado por el mismo gobierno.

EN 1871 fundé el diario "La Paz" en su segunda época y abogué en él por la conciliación de los orientales, hasta que la paz del 6 de abril de 1872 hizo cesar la guerra que devoraba al país. Sostuve entonces la reunión de todos elementos sanos de la República en un nuevo partido al que llamamos Radical, hasta mayo de 1873, en que hice cesar el diario, cuando subió al poder el Presidente Ellauri".

De su obra de estadista es preciso destacar el énfasis que puso en la acción del Estado en el campo de la educación: "Hemos hecho una excepción entre todos los ramos de la Administración en favor de la Instrucción Pública, porque con respecto a ella el capital que se emplea no se consume, sino que se incorpora al capital representado por el que recibe esa instrucción... La instrucción es, pues, el único de los servicios cometidos a la administración pública que no consume el capital invertido en él, sino que lo incorpora, bajo una nueva forma, al capital que representan los individuos a quienes instruye...".

Al amparo de esta concepción se privilegiaron los gastos en educación en algunos períodos de nuestra historia posterior.

Por el contrario, en los períodos en que se miró a la educación como una inversión no rentable se disminuyó el porcentaje que relaciona el Presupuesto General de la Nación con el presupuesto destinado a la educación.

Se establece también en este tiempo el principio de la profesionalización de la docencia primaria. Aún en nuestros días es el único nivel del sistema educativo que conserva entre otros signos distintivos el del carácter profesional de todos los educadores primarios que ejercen en la enseñanza pública.

"No es posible organizar buenas escuelas sin buenos maestros, ni es posible tener buenos maestros sin escuelas normales...".

Al mismo tiempo que señalaba el principio de la necesidad de profesionales docentes en el ejercicio del trabajo educativo llamaba vigorosamente a la participación activa al pueblo, en la conducción de los asuntos relativos a la enseñanza pública. La concepción es técnica sin ser tecnocrática. Es fuertemente democrática y participativa sin caer en la demagogia. En el proyecto original de Varela las autoridades de la enseñanza primaria nacían de elecciones populares concebidas sin las restricciones que la constitución vigente establecía para la elección de los cargos de dirección política. Nadie antes y recién muchos años más tarde pensó en el derecho al voto de las mujeres. Si bien estas ideas no fueron recogidas en el Decreto-Ley de agosto de 1877 integran sin embargo el acervo de las mejores tradiciones populares en nuestro país.

Coincidente con esta idea, es la opinión que tenía sobre el papel que debían cumplir los inspectores: "Un buen sistema de educación común necesita para tener vida y dar fecundos resultados, del concurso activo, decidido y entusiasta del pueblo; propiciar a la educación ese concurso debe ser el objetivo principal de los esfuerzos de los inspectores; los de Sección en su sección, los de Departamento en su departamento, el inspector nacional en toda la República. Cuando se han visto los resultados que se han obtenido con la propaganda, naturalmente reducida y en cierto modo intermitente, de las sociedades educacionistas, es fácil comprender la inmensa influencia que ejercería un personal numeroso de inspectores, encargados de propender al desarrollo y difusión de la educación común visitando las escuelas, hablando a los niños y a los padres, convocando a reuniones de maestros y amigos de la educación, pronunciando discursos, escribiendo artículos, publicando informes, en una palabra, ocupándose constantemente de despertar y mantener vivo y entusiasta el celo del pueblo por la educación". (1)

Nunca se le ocurrió que la tarea de supervisión escolar cumplida con esta proyección pudiera vulnerar el principio de laicidad.

El principio de autonomía para los organismos de enseñanza aparece por primera vez planteado con claridad en el país, en la obra de Varela. En muchas oportunidades se ocupó del tema. En la Legislación Escollar apuntó: "... basta para nuestro objeto observar que, establecida esa base, la administración pública sólo contará con el concurso del partido que esté en el poder, mientras que el otro o los otros partidos que se hallen fuera de él, les serán reconocida y naturalmente hostiles. De esa manera la administración pública refleja siempre parcialmente las aspiraciones del pueblo, y sólo cuenta con el apoyo de fracciones, más o menos importantes, pero que no llegan a constituir nunca toda la comunidad. Descendiendo de esas reglas generales a los detalles, tendremos el ejemplo, que tan a menudo se presenta ante nosotros, de gobiernos que no emplean a los hombres, por más idóneos que sean, si no pertenecen a su partido, o de esos mismos hombres que se niegan a desempeñar funciones públicas, sólo porque a ellas son llamados por un gobierno que no sea del partido político al que ellos pertenecen". (2)

En tiempos en que la Constitución de la República de 1830 no preveía ninguna forma de gestión antonómica, a impulso del pensamiento de Varela, el Decreto-Ley No. 1350 en su primer artículo establece que la Dirección General de Instrucción Pública tendrá "superintendencia exclusiva y absoluta sobre todas las demás autoridades escolares de la República".

De acuerdo a la experiencia política del país y en armonía con su concepción de la autonomía de la enseñanza Varela respondió en setiembre de 1978 al Sr. Alfredo de Herrera (que propuso la dependencia de los inspectores departamentales de las Juntas Económico-Administrativas así

como la supresión de las escuelas mixtas), con el siguiente alegato: "Pero aun suponiendo que fueran soportables los gravísimos inconvenientes que acabo de indicar, hay consideraciones de un orden más elevado que aconsejan no dejar la instrucción pública bajo la superintendencia de las Juntas E. Administrativas, como de ninguna otra autoridad que no sea especial de educación... A mi juicio será una desgracia, una gran desgracia para la República la creación de un Ministerio de Instrucción Pública resolverla (la creación del Ministerio) importaría someter los intereses más vitales y permanentes del país a la inestabilidad, a las agitaciones, al tumulto, si así puede decirse de la política militante. Los secretarios de Estado son funcionarios principalmente políticos. La condición esencial que se les exige al nombrarlos es que respondan con fidelidad a las exigencias políticas de las situaciones en que son nombrados: todo lo demás es secundario para esos nombramientos. Así se pueden tener condiciones especialísimas para la Dirección de la Instrucción Pública y no servir para ministro en una situación determinada. Por otra parte, el ciudadano que desempeña un ministerio tiene que preocuparse principalmente de la política militante: es secundario, en esa posición, el atender a la especialidad administrativa, económica o educacionista del ministerio que se ocupa". (3)

En parte la contrarreforma se inició bajo el gobierno de Santos. Los sectores más conservadores advirtieron rápidamente el riesgo que representaba para el modelo de país que pretendían institucionalizar, la concepción autonómica del gobierno de la enseñanza. Y diríamos que lo advirtieron para siempre porque tal concepción, opuesta a la autonomía gravitó de modo constante en los sectores de opinión vinculados a los diferentes gobiernos y en las leyes orgánicas que aprobaron, con excepción de la Ley Orgánica de la Universidad de la República aprobada en 1958.

Así en enero de 1885 se aprobó la Ley No. 1770 que eliminó la autonomía de funcionamiento de la Dirección General que instituía el Decreto-Ley 1350.

En 1918 se crean los Consejos autónomos para el dominio industrial, para la salud y la higiene públicas y también para "la Instrucción Superior, Secundaria y Primaria". No obstante se mantiene la superinendencia del Poder Ejecutivo a través del Consejo Nacional de Administración sobre los Consejos Autónomos.

Para la enseñanza primaria es necesario subrayar que las diferentes constituciones establecieron disposiciones más ajustadas al momento en que fueron dictadas, pero siempre con limitaciones en lo que refiere a la designación de sus autoridades. Hasta el presente, este principio solamente se consagró para la Universidad de la República. En lo relativo a los otros niveles de la enseñanza la autonomía completa no se ha conseguido pese a que integra el núcleo de las más preciadas tradiciones nacio-

nales a partir de José Pedro Varela.

Uno de los aspectos del pensamiento pedagógico nacional que ha sido objeto de preocupación constante es el que refiere al método. Desde el período de la reforma al tiempo que se cuidaban los contenidos de la enseñanza se ponía marcado énfasis en el método. Decía Varela en mayo de 1879 en un discurso pronunciado en el Teatro Solís con motivo de la entrega de premios correspondientes a los exámenes anuales: "Modificar los sistemas generales de enseñanza, promulgar nuevos programas en armonía con las exigencias de la época presente y de la sociedad en que se vive, adoptar textos en los que se encuentre retratada la vida nueva en lugar de conservar los textos fósiles de la antigua escuela, cambiar los procedimiento que se han de seguir en la trasmisión del saber, es sin duda realizar reformas de no pequeña importancia: pero todo eso se refiere a la instrucción, a lo que es relativamente secundario a lo que sólo cambia la fisonomía de las escuelas y de los pueblos. Si a eso se limitan las reformas se hará de un pueblo ignorante un pueblo instruido, versado en el conocimiento de lo que otras sociedades y otros nombres hicieron antes o hacen ahora: pero no habréis aumentado sino en muy pequeña escala la capacidad de producir, de crear, de inventar. Pero sustituir al viejo método mecánico el método racional, es penetrar en el alma misma de la escuela y del pueblo, aspirar a que se transformen los hábitos, las costumbres, las ideas y las aspiraciones de la sociedad entera. La reforma puede estar y está en la introducción de nuevos sistemas, de nuevos programas, de nuevos textos, pero la revolución está en el método. La instrucción puede ser obra exclusiva del poder público y de la escuela; la educación sólo es posible realizarla, con seguirla, hacerla efectiva con el esfuerzo armónico de todos, de la familia, de la escuela, de la sociedad". (4)

Antes había escrito en "La Educación del Pueblo": "Hablando precisamente, el método se refiere al momento particular ocmo se desarrolla y presenta a la mente aquello que se trata de enseñar. Es simplemente la forma exterior, mientras que la instrucción es la sustancia, pero ésta determina aquélla: así que el método debe amoldarse a las vistas que tenemos acerca de lo que constituye la educación.

Si creemos que la educación consiste en comunicar cierto número de hechos, en recargar la memoria, sin cultivar las otras facultades, poca atención tenemos que prestar al método ya que nos será fácil obtener el resultado que nos proponemos.

Pero si consideramos la educación como un auxiliar poderoso para el desrrollo de una vida íntima, como un llamamiento a un ejercicio activo y armonioso de las distintas facultades y poderes con que hemos sido dotados por la naturaleza, y si creemos que ese progresivo desarrollo se muestra en un orden determinado y de acuerdo con ciertas reglas generales e invariables, es de la mayor importancia el método que adoptemos para favorecerlo". (5)

Hemos tomado solamente algunos aspectos del pensamiento y la obra de Varela. De ninguna menra se agota en ellos su reflexión o su esfuerzo. Sin embargo, los hemos jerarquizado para una muestra testimonial del funcionamiento de la escuela pública nacional a lo largo de más de un siglo —con excepción de los períodos de gobiernos autoritarios o militares—. Algunos de sus puntos de vista no alcanzaron todavía consagración legislativa pero integran el patrimonio cultural del país, forman parte de las reivindicaciones más sentidas por la sociedad uruguaya.

En el último cuarto del siglo XIX los sucesivos inspectores nacionales impulsaron medidas orientadas al crecimiento y perfeccionamiento del sistema educativo. Jacobo Varela, hermano del fundador de la escuela nacional, fue nombrado para sucederle en 1880. Ejerció el cargo por un breve período de dos años. Tuvo que renunciar, por motivos políticos dos años más tarde. La dictadura del general Santos destituyó a un grupo de maestros que reclamaba el pago de sus haberes. La Sociedad del Magisterio intervino en defensa de los reclamantes y la opinión pública apoyó a quienes ejercían sus derechos. Algunos fueron repuestos y otros prefirieron abandonar su profesión y en algunos casos el país. Toda la Dirección de Instrucción Pública presentó renuncia al cargo para no ser cómplices de la arbitrariedad.

Debemos señalar que ya estaban los maestros organizados en ese tiempo y defendían la nueva escuela y el estado de derecho.

A pesar de ser breve el tiempo de su gestión corresponde a ella la creación del Internato Normal de Señoritas cuya dirección ejerció María Stagnero de Munar. El Internato Normal de Varones que fue confiado a la dirección de Joaquín R. Sánchez se fundó años más tarde, en 1891.

En 1892 se funda el Jardín de infantes bajo la dirección de Enriqueta Compte y Riqué. Con anterioridad, la Dirección Nacional de Instrucción Pública la había designado para que estudiara en los diferentes países europeos la organización y funcionamiento de los jardines froebelianos.

La obra de Enriqueta Compte es fecunda e inteligente. No se limitó a pensar una réplica de los jardines europeos. El suyo fue un jardín de inspiración vareliana, pues fue gratuito y laico. Antes de funcionar, los maestros que aspiraban al cargo recibieron cursos de especialización. Desde épocas tan tempranas el principio de la especialización se abría caminos en el sistema nacional de enseñanza.

Así en 1891 se crea el Instituto de Sordomudos. Ya entonces, el Inspector Nacional reclamaba la adopción de métodos más modernos para la enseñanza de los sordomudos.

El Jardín de Infantes de Montevideo funcionaba, como lo señala Enriqueta Compte y Riqué en un informe de 1906, de acuerdo a las siguientes pautas: "Nuestra institución en lo fundamental es froebeliana porque hace uso de los ingeniosos materiales que Froebel ideó...; es froebeliana

porque se basa en la convicción de que las aptitudes humanas nacen siempre para el bien, la investigación y el trabajo; porque ofrece al niño un nuevo hogar; porque en su seno se respira el ambiente purísimo del amor tolerante y severo, de la verdad evidente y hermosa, de la salud del alma y de la salud del cuerpo; pero en la graduación de sus programas, en la división del trabajo, en la distribución de clases y de tiempo, aun en algunos métodos de enseñanza no es, no puede ser froebeliana". "Dos opiniones contrarias le hicieron oposición al nacer: una de las clases ignorantes; otra, de las clases cultas. La primera sostenía que los niños perdían el tiempo jugando siempre; la segunda, que serían víctimas de tempranas afecciones nerviosas, que el prematuro trabajo intelectual nos daría una generación de neurasténicos. Estas razones no se escribieron, pero se decían; llegaban a nosotros trasmitidas por la misma conversación que la sostenía. Seguimos impasibles nuestro trabajo, dejando que a tales argumentos, se encargaran de responder los niños". (6)

El Jardín de Infantes se crea con cinco grupos: de 3 a 4 años; de 4 a 5; de 5 a 6; de 6 a 7 y la clase preparatoria que acoge a los niños que ingresan después de los 4 años y que deben prepararse para ocupar las vacantes que se produzcan durante el año en las clases normales. Esta organización se mantiene hasta 1898; en 1899 Compte y Riqué presenta un plan de ampliación del Jardín que es aceptado por la Inspección Técnica creándose un nuevo grupo de 7 a 8 años. En 1900 y en 1901 se crea sexto y séptimo años.

Si bien la obra de esta educadora se reduce a Montevideo, la repercusión de sus ideas se proyecta —con muchas limitaciones— a todo el sistema de educación primaria. Por resolución del 7 de abril de 1899 se autoriza la creación de clases preparatorias en las escuelas públicas, "correspondiente al año inferior de estudios de la misma escuela".

Entre sus preocupaciones más destacadas está la formación docente. Por lo menos desde 1915 formuló apreciaciones críticas sobre la formación de los maestros señalando la necesidad de la especialización en Psicología y Pedagogía, así como una sólida formación científica: "No se estudia Psicología en el amplio escenario de la vida infantil; y no será posible estudiarla ahí, mientras se piense que el maestro debe ser una persona de conocimientos vastos en todas las ramas de la ciencia, así matemáticas y físicas, como naturales, sociales y filosóficas; mientras se quiera que cante, que dibuje y que modele; que cultive la tierra y fabrique material didáctico; que sea capaz de construir cualquier cosa conveniente para la actividad escolar: un horno por ejemplo; y si es mujer, que además borde con primor, cosa como una modista; pueda desempeñarse como una nurse y cocine como un maître". (7)

Como solución alternativa proyecta en 1916 la creación de una Facultad de Pedagogía de nivel terciario. Afirmando esta idea propone en la II Convención del Magisterio Americano, en 1930: "1) La carrera del

Magisterio debe ser cusada en Facultad formando un cuerpo de doctrina con la de Medicina y Jurisprudencia".

La Facultad de Pedagogía debe capacitar al Maestro: A) Para que distinga en la mentalidad del niño la función normal de la que desvía el orden marcado por las leyes de la vida. B) Para que sepa programar y reglamentar su trabajo; esto es: que sus actos obedezcan a normas de propia iniciativa. C) Para hacer ensayos y experimentos con el fin de contribuir al progreso de la ciencia". (8)

Reclamaba para los maestros una actitud profesional investigativa: "Nunca he comprendido en qué razón se fundan los que sostienen que las materias de estudios magisteriales que no forman parte de la rama profesional, aún naciente, de la Pedagogía, deben ser cursadas en orden distito del que constituye el plan de la Universidad; porque los que eso dicen no argumentan; sólo afirman que en las escuelas normales hay que aprender para enseñar.

Aprender para enseñar, no habiendo aprendido para aprender, equivale a ganar dinero para darlo todo; a quedar hambriento y desnudo para que otros se vistan y se nutran. El maestro que sólo aprende para enseñar, no sabe pedir a la Naturaleza la parte que a él corresponde de los frutos que ella da, ni conoce las ciencias sociales con aptitudes para desenvolverse en el lugar de su destino personal". (9)

El impulso educacional que toma formas concretas a partir de la obra de José Pedro Varela se extendió más allá de sus continuadores inmediatos.

En julio de 1903, el ministro de Defensa José Serrato envía a la Dirección General de Instrucción Pública una resolución creando los Cursos Nocturnos para Adultos. Al comienzo de la fundamentación dice: "Decidido el Poder Ejecutivo a fomentar el desarrollo de todas las actividades productoras de la nación, ha resuelto establecer en Montevideo, cursos nocturnos y gratuitos para adultos, por la benéfica influencia que ellos tienen en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y bienestar de una parte de la sociedad... La fisonomía económica del país, y especialmente la de Montevideo, viene transformándose lentamente, pero no por eso de manera invisible para los que tienen el deber de estimular el desarrollo de sus elementos de progreso.

Las usinas, fábricas y talleres comienzan a poblar la ciudad y el desenvolvimiento de las actividades industriales es ya un hecho, alentado por la protección que le acuerdan nuestras leyes impositivas, y por la natural evolución de las energías y aspiraciones de la población en general.

El obrero adquiere pronto el convencimiento de que su falta de instrucción lo coloca en situación desventajosa, desde que la remuneración de su trabajo se encuentra limitada por factores que desaparecen, o se aminoran, al aumentar su instrucción y mejorar su capacidad productiva.

De ahí que por propio impulso busque la escuela nocturna, que ha de darle los conocimientos que no ha podido adquirir en la infancia por múltiples razones".

Es destacable que el fundamento de la resolución es de naturaleza marcadamente económico-social, teniendo a la vista el desarrollo de las fuerzas productivas del país y el papel que con respecto a ellas juega la educación.

Vale la pena señalar también en qué medida se respetaba el principio de autonomía consagrado en la legislación vareliana. Agregaba el ministro Serrato: "Decidido el Poder Ejecutivo a efectuar el ensayo,... considera que para tomar a su cargo la realización del pensamiento esbozado nadie está más indicada que la Dirección General de Instrucción Pública, por la superintendencia que ejerce sobre la instrucción primaria de la República, y por haberse ocupado de ella el Sr. Inspector Nacional en su memoria correspondiente al año 1901".

La idea original planteaba estos cursos para Montevideo. Sin embargo en 1904 Enrique Reyes propone fundamentos para su extensión y caracteriza los rasgos que a su juicio debe tener la educación de adultos: "Nadie duda que algunos de los grandes males que pesan sobre la patria desaparecerían, o al menos disminuirían, si el nivel de cultura de sus habitantes en general y especialmente de los pobladores de la campaña fuera algo superior, tanto, que les permitiera apreciar los beneficios de una vida de trabajo y de progreso y valorar debidamente las ventajas de ésta sobre la vida de vicisitudes y holganza.

Las escuelas de adultos son imprescindibles como medio importantísimo para obtener la educación del pueblo. No basta educar a la generación que nace; es necesario llevar el saber y la verdad a la generación ya formada, para que la influencia que por ley natural ejercen los grandes sobre los pequeños, no destruya o aminore los efectos benéficos de la labor del maestro en la escuela"... "La escuela de adultos debe ser de tal modo grata, alegre y entretenida para el alumno que éste se encuentre atraído por ella desde el primer día de asistencia, sintiéndose ligado a la escuela no por una obligación que violenta y que se cumple en virtud de un esfuerzo de voluntad más o menos grande, sino por un sentimiento de simpatía y cariño natural, concurriendo a ella con la seguridad de obtener conocimientos que sean útiles".

Cuando Enrique Reyes argumenta, los cursos para adultos están suspendidos, presumiblemente, a causa de la guerra civil. El año anterior, en 1903, un decreto del presidente José Batlle y Ordóñez había autorizado" por vía de ensayo, la creación de cuatro cursos nocturnos gratuitos, para adultos, siendo tres de éstos para varones y uno para mujeres. El clima que rodea la reflexión pedagógica en el país está claramente expuesto por Carlos Vaz Ferreira en una nota a sus célebres conferencias para maestros. Decía allí: "Esta conferencia y alguna otra de las que he da-

do a los maestros de nuestro país, podrían producir al extranjero cierta extrañeza. Por una peculiaridad de nuestro medio primario, bien loable en lo fundamental, si bien no ha dejado de ocasionar algún inconveniente, las innovaciones suelen ser recibidas y aplicadas con gran entusiasmo y con tanta rapidez, que muy a menudo, cuando otros países (aún en los europeos) están procurando introducir un método o procedimiento, nosotros estamos ya, y a veces desde hace tiempo, combatiendo las exageraciones de él".

El aporte de Vaz Ferreira a la educación nacional lo podemos valorar desde dos puntos de vista. Por una parte introdujo elementos de teoría pedagógica en la fundamentación de asuntos concretos orientados a resolver problemas de funcionamiento del organismo escolar duante el período en que fue vocal de la Dirección de Instrucción Pública, a partir de 1900. Por otra parte sus obras propiamente teóricas abren la discusión sobre algunos modos generales de concebir la enseñanza.

De su labor como vocal de la Dirección de Instrucción Pública resultan memorables, su capacidad de iniciativa y su espíritu práctico y realista, como señala el Dr. Arturo Ardao. En una visión global se puede decir que intentó actualizar el proceso de la reforma vareliana de acuerdo a las nuevas tendencias. Las vicisitudes políticas del país habían enlentecido el proceso de crecimiento de la educación primaria. Desde su jerarquía Vaz Ferreira propone algunas iniciativas orientadas a dar una fisonomía moderna al sistema nacional de educación. Entre ellas recordamos la que proponía la creación de Escuelas de Experimentación; "destinadas a ensayos de procedimientos pedagógicos, textos, etc., tiene que ser beneficioso, porque sin ellas la necesidad de aplicar desde luego a todas las escuelas cualquier reforma que se proyecte, da lugar, ya a que las autoridades escolares se abstengan de esa reforma que podría ser buena, ya que, si se la aplica y es mala se extiendan demasiado sus efectos.

Considerando: Que la Pedagogía no es todavía una ciencia deductiva, y que, por consiguiente el ensayo experimental es la única forma de resolver todos los problemas pedagógicos; y

Considerando: Que no es conveniente realizar los ensayos o experiencias, como alguna vez se ha hecho en las Escuelas de Aplicación, por estar estos establecimientos fundamentalmente destinados a otro fin: "se solicita autorización al Poder Ejecutivo para crear cuatro Escuelas de Experimentación en el departamento de Montevideo".

Estructuró un proyecto sobre organización de enseñanza normal. Las dificultades económicas que padecía el organismo llevaban a soluciones parciales o a soluciones que resultaban limitativas en cuanto a la generalización de la formación de maestros en todo el país. Vaz Ferreira estudia cuidadosamente la distribución de los recursos disponibles y propone la unificación de la Escuela Normal de Montevideo, tal como lo preveía la Ley de Educación Común y concede todavía a los prejui-

cios de la época que consideraba "la unión de los sexos, peligrosa ya por la índole de nuestra raza, aun en las escuelas infantiles". Lo importante es que propone la creación de, por lo menos cuatro Establecimientos Normales en los departamentos del interior, ya que entiende que es "ineludible y verdaderamente apremiante". En la fundamentación de ese proyecto incursiona en la práctica realizada en las Escuelas de Aplicación. En su opinión la práctica no consiste solamente en dar lecciones y hacer su crítica, "sino la observación y también la ejercitación de las funciones administrativas escolares". Pero agrega más: "Algunos días, las alumnas serían conducidas a otras escuelas: unas veces, a aquellas que, por su excelente organización, pudieran servir de modelo en ciertos puntos; otras, al contrario, a escuelas pobremente dotadas, desprovistas de elementos de enseñanza, etc., y también (cosa muy importante), a escuelas rurales". La valoración de la práctica se hace sin menoscabo de la formación pedagógico-técnica: "Doy importancia fundamental a esta reforma de que todas las horas escolares se destinen a la práctica, y a la de que tres días semanales sean dedicados, en una u otra forma, a la parte pedagógica y profesional".

La más difundida de sus iniciativas, aunque no puede decirse que sea la que tuvo mayor fortuna, es el proyecto de creación de parques escolares. Apenas ingresado a la Dirección de Enseñanza lo propuso sin éxito y volvió sobre él en distintos momenos de su vida pública. En 1927, el ministro Rodríguez Fabregat retomó el proyecto con el apoyo de las organizaciones de maestros y de la mayoría de la opinión pública. La insuperable oposición del gobierno significó la renuncia del Ministro y la postergación sin fecha del proyecto. Vaz Ferreira describía así la vida en el Parque Escolar: "Es aquí donde se abre el mundo más nuevo. En el parque escolar, se trabajará la tierra; los niños aprenderán a cavar, aprenderán a plantar, aprenderán a recoger, aprenderán a cultivar. Todo hombre habrá tenido que ver con esas actividades. Habrá, por ejemplo, un gran taller de carpintería, al cual asistirán los alumnos alternativamente; aprenderán a manejar así los útiles comunes de estos oficios, que son los más generales, los más humanos. Es claro que no se enseñará a los niños las especialidades del trabajo manual. Esa no es misión de la escuela primaria general. Pero harán todo, habrán sido alguna vez trabajadores en lo que tiene el trabajo de más general y humano, en lo que podríamos llamar el trabajo de hombres, de lo que debe haber formado parte de la educación de todo hombre. Serán un poquito albañiles, se les enseñará a hacer un poco de pared, a clavar zinc, a hacer un techo de paja, en resumen no habrá donde detenerse.

Tendremos el trabajo mezclado, como debe estar siempre, a todo lo demás; el trabajo manual mezclado a la educación intelectual y moral, y por otra parte mezclado y compenetrándose con las otras actividades físicas, para evitar que la ejercitación física sola, y sin el traba-

jo, acabe por formar mentalidades un poco pueriles y hasta individuos un poco parasitarios como puede ocurrir si en una sociedad predomina demasiado ese condimento, ese excitante, del especialismo y del record, que no es lo principal de la vida".

Desde el otro punto de vista, el estrictamente teórico, su obra comienza a principios de siglo. Va dirigida a los maestros que habían sido formados con una falsa orientación científica. En realidad realiza una crítica demoledora al cientificismo, no a la ciencia, que por el contrario defiende en todo terreno. Se opone a Berra, a las exageraciones, al simplismo, al exclusivismo. Miraba a la pedagogía como "arte complejísimo relacionada con muchas ciencias que distan bastante de estar acabadas, no hay principios tan absolutos que puedan seguirse a ciegas, deductivamente, como han podido creerlo algunos sitematizadores apresurados, sino cierto número de ideas directrices, más o menos fecundas, de las cuales se derivan reglas y procedimientos que suelen limitarse mutuamente".

En la primera década del siglo se consolida definitivamente la concepción vareliana con la ley que establece la supresión "de toda enseñanza y práctica religiosa en las escuelas del Estado". (Ley Gilbert del 6 de abril de 1909). Si bien hemos tomado lo que entendemos como principales aportes doctrinarios a la educación nacional en el período, es preciso mostrar hasta donde el desarrollo teórico acompañó al crecimiento real del aparato educativo: la República tenía algo menos de 1.300.000 habitantes. En 1877 existían en el país 208 escuelas públicas que atendían a 17.000 alumnos. En 1913 había 986 escuelas públicas que atendían a 91.700 aproximadamente. Además funcionaban 238 escuelas privadas. Según el informe elevado por la Dirección General de Instrucción Primaria para la Exposición Internacional de San Francisco de 1915, existían en el país 105.084 niños analfabetos que representaban el 41 o/o de la población en edad escolar. Según sus autores estas cifras colocaban al Uruguay a la cabeza de algunos estados americanos. En la perspectiva del proyecto vareliano, las cifras señalaban que no se había contado con apoyo político necesario para llevarlo adelante en toda su dimensión. El Presupuesto Anual de Enseñanza Primaria alcanzaba a 1.999.137 pesos equivalente al 17.5 o/o del Presupuesto General del Estado.

De los habitantes del país, 500.000 estaban en las zonas rurales. Señalaba el informe que "las viviendas de las gentes que residen en la campaña distan mucho entre sí, sobre todo tratándose de comarcas ganaderas, pues en las agrícolas los vecindarios se encuentran a menor distancia... La obligación escolar alcanza a todo varón que resida a una distancia de la escuela que no exceda de 4 kilómetros y 2 para las niñas, cuyo trayecto hacen los educandos a pie, en algún vehículo o a caballo... Observándose que la permanencia de los alumnos en las escuelas rurales no pasa de tres años, se ha trazado un programa sencillo que se desarrolla

en ese período de tiempo, de modo que cuando el educando se retira definitivamente de ella sabe leer, escribir, conoce de una manera práctica las principales operaciones aritméticas, sabe algo de Geografía, Historia y Constitución de la República y se le han inculcado principios de acrisolada moral. La experiencia demuestra que la permanencia del alumno rural en la escuela no puede dilatarse por más tiempo, pues lo reclaman a cada momento y desde el instante en que sus pocas fuerzas se lo permitan, los trabajos diarios del campo con los que ayuda a procurar a sus padres el sustento cotidiano; más que cualquier otra razón, es la lucha por la vida la que lo aleja tan pronto de la escuela".

Más allá de una entonación marcadamente oficialista en lo que refiere al éxito de la labor de las escuelas rurales, la verdad social se advierte con toda su fuerza limitante.

El ritmo de crecimiento de nuestro sistema de educación primaria fue muy lento hasta 1926. Se puede comprender fácilmente el impulso que cobra a partir de ese año si lo vinculamos a los presupuestos escolares votados. Desde 1917 hasta 1923 se mantuvo un presupuesto de alrededor de 3.800.000 pesos. En 1924 subió a 4.100.000 y en 1926 a 6.900.00 pesos. Además se agrega ese año un fondo para construcciones escolares que ascendía a 6.000.000 de pesos, cifra muy próxima a la del propio presupuesto.

Eduardo Acevedo describe el funcionamiento de la escuela pública en 1926 en los siguientes términos: "Nuestros maestros siguen con entusiasmo creciente el movimiento pedagógico contemporáneo, incorporando a sus prácticas todo lo que ese movimiento tiene de racional y adaptable al medio. Nuestras escuelas progresan de una manera extraordinaria, del doble punto de vista del número de sus alumnos y de la eficacia de su enseñanza. Se trata de hechos indiscutibles, que sólo pueden desconocer los que ignoran el trabajo de mejoramiento que se ha venido operando en los últimos años bajo la presión del régimen del concurso para la provisión de los cargos escolares, de las reuniones de los maestros, semanales para el estudio de todos los temas de actualidad, de la acción cada día más eficaz del cuerpo de inspectores, de la difusión de ideas por medio de nuestras dos grandes revistas, la Enciclopedia de Educación y los Anales de Instrucción Primaria, de la reorganización completa y eficacísima de la enseñanza normal...". (10)

Pero como es natural la capacidad de iniciativa de los maestros era ampliamente estimulada. En 1925 a propuesta de la vocal Luisa Luisi, el Consejo de Enseñanza Primaria faculta "a dos directores de escuelas de Montevideo para organizar y dirigir sus escuelas con los programas, horarios y métodos más convenientes para la educación infantil". Luego la resolución se amplió con respecto al número y la situación de las escuelas. Vale la pena atender al hecho de que estas resoluciones están fundadas en que los maestros son funcionarios técnicos, de confianza

profesional del servicio, y no funcionarios bajo sospecha.

Surgen así tres escuelas experimentales que practican el método Decroly. El maestro Sabas Olaizola en Las Piedras, Otto Niemann en Progreso y la maestra Olimpia Fernández en una escuela de Malvín.

En 1930 Clemente Estable propone un plan de enseñanza basado en la exploración de la realidad ética, estética y científica. Se inició en cuatro escuelas de Montevideo en 1931, con carácter experimental. Años más tarde decía Estable: "Excelente experiencia educativa es vivir los valores de la cultura integral y de la cultura vocacional. Entonces entrarán en conflicto juicios y prejuicios ajenos, convivencias y juicios propios. Es buena levadura en la formación del maestro. Aprender y enseñar a aprender con el triple descubrimiento de la Naturaleza, la cultura y de sí mismo, es una misión trascendente".

Entre 1927 y 1935 se realizó en Canteras de Riachuelo, en Colonia, la experiencia de Jesualdo, que se podría resumir en la idea de que los niños aprendieron expresándose. "La preocupación fundamental que nos llevó a esta tarea fue una creciente inquietud ante la poco eficaz labor de la escuela en la creación de valores humanos que capacitaran al individuo, en algún modo, para actuar socialmente en su medio; para colaborar en los cambios que requiere una sociedad en determinada instancia. Fue la nuestra, así, una preocupación de orden social antes que otra, y la dictó, al igual que a muchos maestros del mundo, la necesidad de "hacer algo"; de no quedarse con los brazos cruzados como un maestro rutinario y burocratizado. Pero en nuestra escuela prevaleció, además, una dirección de orden pedagógico: la relacionada con la expresión infantil, que determinó, desde la infancia, nuestra orientación vocacional y la que tratamos que dominara en nuestra labor didáctica". (11)

A este período tan rico corresponde el inicio de la labor de Agustín Ferreiro. Ferreiro fue un montevideano que se hizo maestro y aprendió a querer al medio campesino a través de su trabajo como maestro rural. Ingresó a la docencia por 1915. Sus primeras colaboraciones se gestan en reuniones de maestros, en la reflexión colectiva. En 1936 presentó un trabajo al Concurso Anual de Pedagogía, que luego fue publicado como libro con el título de "La Enseñanza Primaria en el Medio Rural". Allí reclama para nuestros maestros el ejercicio de la creación independiente en función de nuestros problemas. Levanta sobre todo la figura del maestro en el diálogo docente: "...considero que el maestro siempre llevará sobre sus hombros sean cuales sean los planes, los programas, los medios y los fines, toda la responsabilidad en materia de la educación del niño. Sin él no habrá nada y no será nada, si el maestro pierde la conciencia de su propia capacidad".

Haciendo crítica a la postura de todos los maestros de entonces —y no a los maestros rurales— decía: "Es que estamos empequeñecidos, hemos dejado de pensar, proyectar y aplicar para nosotros; hemos permiti-

do el vivir de prestado en lo que hay de más noble en las manifestaciones del maestro: la creación...".

Defendió por lo demás a la infancia como un período de la vida con características propias que por lo general la escuela no respetaba al tratarlo como un adulto en miniatura. De ahí la frondosidad de los objetivos escolares: "La escuela que actúa como si su fin fuera hacer del niño un adulto; que un ser de doce años salga de sus aulas como si tuviera treinta (ese rumbo siguen por lo general las nuestras) no pueden realizar obra de provecho porque para llegar a ese fin destruyen todo lo que en el párvulo había de noble para la afirmación de su personalidad".

Pero su enfoque no se agota en lo pedagógico y didáctico. Llega a soluciones a través de planteamientos de marcado tono sociológico.

Para comprender los cambios que se operan en el ámbito de la educación en el período comprendido entre 1940 y 1960 es necesario referirse a la situación económica, social y política del país.

Desde principio de siglo la economía uruguaya mostró un incesante desarrollo. Nuestras exportaciones hasta 1930 permitieron, salvo excepciones irrelevantes el pago de nuestra deuda externa y el financiamiento de exportaciones que fueron en aumento. El capital extranjero, por lo general británico, llegaba al país en forma desproporcionada a nuestra extensión territorial y nuestro poder económico. En 1914 se invirtieron desde el extranjero 176 millones de dólares, cifra sólo superada por la inversión en la Argentina.

Se trata de una sociedad de economía fundamentalmente ganadera. Otra nota destacada es su carácter de economía dependiente. Lo singular es la fuerte presencia del Estado en la vida económica que se puede asociar a un clima de sólida estabilidad política por largos períodos. El poder político aparece compartido por los sectores que representan los intereses de los ganaderos y un complejo político que asume los intereses de las capas medias. En la publicación del Instituto de Economía de 1969 se afirma: "La toma del poder político por el batllismo supuso su control por sectores fundamentalmente de clase media, vinculados al complejo urbano y marca el comienzo de nuestra revolución democrático-pequeño-bruguesa... Orientó la transferencia de parte del excedente agropecuario, dejando intactas las estructuras en el campo, tal como se daban a principios de siglo. La clase ganadera mantuvo así la propiedad de los medios de producción y con ellos una suma de poder económico y social que no guardaba relación con su desplazamiento del control del poder político". (12)

La crisis operada en el mundo capitalista en 1929 también llevó al Uruguay aunque con algún retraso en función de su ubicación periférica en el esquema económico internacional. Sin embargo, en 1930 el producto industrial manufacturero representaba el 12 o/o del producto bru-

to interno, cifra sólo superada por México y Argentina en América Latina.

En 1933 el presidente Gabriel Terra encabeza un golpe de Estado iniciando un período dictatorial. Además de haber sido elegido Presidente de la República por el Partido Colorado al que desplazó del poder político, fue también presidente de la Unión Industrial Uruguaya y estaba vinculado al sector ganadero y exportador. "Su gravitación se vio facilitada por las relaciones que tenía con el capital extranjero".

A pesar de la anormalidad política la economía del país conservó dos rasgos típicos: el estancamiento a largo plazo del sector agropecuario y el desarrollo industrial. La contrapartida en el plano social de esta política económica fue la represión a las organizaciones de trabajadores, muy débiles en la época para resistir. La inflación desatada se tradujo en una reducción real de los salarios que junto al retroceso en la política social de los años anteriores condujo a los sectores asalariados a ser el sustento de las ventajas económicas que recibían los sectores que impulsaron el golpe de Estado.

A pesar de eta situación económica y social el combate por el progreso de la educación popular, no cesó. Desde 1934 hasta 1936 funcionó el Claustro Universitario en Montevideo: "Su nacimiento fue, en sí mismo, una etapa, tanto para la vida política como para la vida cultural de la nación. Fue el resultado de la única capitulación a que se vio obligada la dictadura de Terra ante las fuerzas de la oposición. La dictadura lo había avasallado todo desde el mismo 31 de marzo de 1933, pese a las resistencias populares, ineficaces e inermes por defectos de dirección y de táctica, tanto com puras y encendidas en la sinceridad de la protesta de cada día" (13). Así los describe el Dr. Petit Muñoz.

En el plano de la Enseñanza Primaria se perciben dos orientaciones antagónicas. La más visible es la que encabeza el Director de Enseñanza Primaria y Normal, la línea oficial de la dictadura. Alguna vez escribió el Sr. José Claudio Williman a propósito del objeto de la Enseñanza Primaria: "Para nosotros debe perseguir el complemento de la educación de modales, que tiene su principio y parte principal en el hogar, en el que no pueden ser abarcadas, sin embargo, algunas de sus fases, como la disciplina en colectividad, el trato con los extraños, etc.. Comprende además la gimnasia razonada, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, primeros recursos convencionales para conquistar los conocimientos o pera la relación con el prójimo, y las operaciones elementales de cálculo que deben satisfacer las necesidades primitivas de la vida intelectual.

Comprende además, trasmitir los conocimientos que constituyen la primera extensión de las ideas, a saber, la geografía, la historia, y las primeras nociones de ciencias naturales. Profundizar y extender estas nociones es, a nuestro parecer erróneo, a esta edad ellas no arraigan en

el espíritu, fatigan inútilmente el intelecto y absorben el tiempo que podría emplearse con más provecho en actividades que desarrollen la salud y la mentalidad del niño y que bien conocen los especialistas. Esta primera etapa de la enseñanza se caracteriza también porque tiene un plan único: no admite la diversificación". (14)

A esta concepción se pueden agregar las siguientes resoluciones: El 24 de abril de 1935 se suprime el curso superior en la enseñanza normalista; se suprimen el 7o. y el 8o. años en las escuelas, supresión de los parques escolares proyectados; supresión de las escuelas experimentales; el 16 de marzo de 1934 declara el Consejo que no tiene interés en que se practiquen ensayos de planes y métodos de enseñanza que signifiquen nuevas erogaciones; prohibición de la colaboración cultural de personas ajenas a la escuela sin autorización del Consejo; se prohibe dar examen a los alumnos que demuestren inclinación por las ideas disolventes, opuestas a la familia, a la patria, o al orden, y en general a los de conducta antisocial; eliminación del Laboratorio de Ciencias Biológicas, ya que entendió que "dentro de la Enseñanza Primaria no tiene otro papel que el perjudicial de contribuir a exagerar el aspecto científico de la misma", etc., etc..

Para completar el cuadro se destituyeron maestros y profesores y se sustituyó el régimen de concursos por la designación directa.

Pero también gravitaba otra línea educativa en el cuerpo docente y en el pueblo a pesar de la presión oficial. Las ideas de la Escuela Nueva se abrían caminos en los congresos magisteriales, en conferencias, en las diversas formas de la resistencia. El plan Estable se discutía con anterioridad a 1930. En ese período aparece el libro de Agustín Ferreiro sobre la enseñanza primaria en el medio rural. La experiencia de Jesualdo en Canteras de Riachuelo alentaba la práctica de muchos maestros. Fuera del ámbito de los profesionales de la educación existían formas de organización espontáneas del pueblo que se expresaba tanto en las Universidades Populares como en los movimientos por la creación de liceos en el interior del país o de Institutos Normales locales para la formación de maestros.

Hacia 1936, la guerra civil española se constituyó como un elemento objetivo de contestación a la dictadura. Los movimientos de solidaridad sirvieron también para cristalizar y organizar la lucha antidictatorial.

Años más tarde, al estallar la segunda guerra mundial, el movimiento antinazi sirvió, por su parte, para replantear el tema de la educación en un mundo convulsionado.

Hacia fines de la década del 30 el Uruguay vivió un sólido proceso antifascista que contribuyó a imponer la candidatura Baldomir y el tránsito a la democracia.

La segunda guerra mundial significó para nuestro país el retorno a la vida democrática y dado el carácter de su producción básica, una oca-

sión de acumulación de reservas financieras. La postguerra encontró al Uruguay en condiciones de emprender un nuevo y acelerado impulso de desarrollo económico. Se gesta un nuevo equilibrio socio-económico. La redistribución del ingreso nacional comenzó a tener en cuenta a los sectores asalariados a partir de un desarrollo pujante del movimiento obrero y el consentimiento de sectores de la burguesía nacional que no ven comprometidos sus intereses. En el Proceso Económico del Uruguay dice el Instituto de Economía: "Es indudable que en la base de los gobiernos de este período (a pesar del carácter policlasista del partido de gobierno y de sus divisiones) hay un entendimiento tácito de los grupos patronales industriales y del proletariado urbano, con amplios sectores de la clase media, combinación que tradicionalmente tendía a contener la influencia de una clase capitalista rural apartada del contacto directo con el poder. Por otra parte los enfrentamientos son menos fuertes desde que el proceso de expansión de la producción origina un excedente en aumento.

De hecho ese esquema de poder resultó muy estable en virtud del amplio equilibrio de clases en que se basaba y de la particular herencia cultural modelada desde principios de siglo, que veía en el régimen político y social vigente un valor positivo. La estabilidad política constituye el reflejo del carácter no amenazado que tuvo el esquema de poder basado en el referido equilibrio de clases".

En 1946 la Oficina de Estadísticas del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal disponía de cifras que mostraban el incesante crecimiento del alumnado de las escuelas públicas. En un total de 1625 escuelas se atendían cerca de 200.000 alumnos atendidos por 5715 maestros. De ellas 538 eran urbanas y 1087 rurales.

El impulso creciente de la economía uruguaya y el relativo bienestar que la acompaña permiten pensar en etapas de desarrollo y perfeccionaminto del sistema educativo. Los límites de ese desarrollo y de ese perfeccionamiento están fijados por la compatibilidad con el equilibrio político logrado. En el momento mismo en que se alcance la convicción colectiva del fracaso del proyecto político del llamado populismo neo-batllista comienza el estancamiento primero y el retroceso luego, del sistema nacional de enseñanza.

Durante el período que analizamos y hasta 1958, el país retoma la senda del pensamiento liberal en un contexto político nacional e internaional completamente diferente. La escuela pública tiende a ocupar el lugar de destaque que corresponde al modelo político de la democracia liberal. La educación rural es objeto de atención preferente. Como realizaciones de esa época podemos enumerar la creación de escuelas granjas, las misiones socio-pedagógicas, el Instituto Normal Rural y el programa para escuelas rurales de 1949. A mediados de la década del 50 se inicia el trabajo en el Núcleo Experimental de La Mina. Todas estas realizaciones se incluyen en el marco de una nueva concepción de la educa-

ción rural. Decía Julio Castro: "La escuela rural inicia por consiguiente una transformación de fondo: de instituto de educación infantil tiende a proyectarse a la asistencia social. Toma contacto con los problemas del lugar, promueve su conocimiento e impulsa las soluciones. Pero no va más allá de la neutralidad estricta frente al orden existente y evita todo rozamiento con el sistema económico que impera a su alrededor. A lo más su intervención se limita a algunos aspectos de ayuda —técnica, sanitaria, cultural, higiénica, recreativa, etc.— de beneficio colectivo. En ese momento todo hace pensar que la escuela rural así renovada es una conquista firme y definitiva".

Pero no sólo se operan transformaciones en la escuela rural. A nivel de la escuela de todo el país se vive un proceso de renovación metodológica. Los programas urbanos de 1957 sintetizan un largo proceso, inorgánico, espontáneo, de ensayos con espíritu creador.

La nueva realidad exigía maestros con una formación directa, de mayor nivel científico, con un vínculo más estrecho con la realidad escolar y la realidad nacional. Al cabo de un proceso se concreta un nuevo plan de formación de maestros que se pone en marcha en 1955.

Sin embargo, cuando se disponía de instrumentos más eficaces para impulsar una tarea cualitativamente nueva de la escuela pública uruguaya, el esquema político-social que les dio origen entraba en crisis. En las elecciones de 1958 el país abandona el proyecto batllista y opta por una alternativa de poder diferente.

NOTAS

(1) Varela, José Pedro: "La legislación escolar", Tomo II, págs. 8 y 9. Colección Clásicos Uruguayos, Vol. 52, Montevideo, 1964.

(2) Varela, José Pedro: Obra citada, págs. 64 y 65.

(3) Varela, José Pedro: Réplica al Sr. Alfredo de Herrera con motivo de sus observaciones a la Ley de Educación Común. 16 de setiembre de 1878.

(4) Varela, José Pedro: Discurso pronunciado en el teatro Solís. Mayo de 1879.

(5) Varela, José Pedro: "La educación del pueblo", Tomo I, Cap. XVI, pág. 166. Colección Clásicos Uruguayos, Vol. 49, Montevideo, 1964.

(6) Compte y Riqué, Enriqueta: "El jardín de infantes de Montevideo". Informe remitido a la Inspección General de Instrucción Pública de Chile, 1906.

(7) Compte y Riqué, Enriqueta: Crítica al programa de Psicología de los Institutos Normales, 1931.

(8) Compte y Riqué, Enriqueta: Proposiciones presentadas a la II Convención del Magisterio Americano, 1930.

(9) Compte y Riqué, Enriqueta: "Reforma de la enseñanza normal". Publicado en la revista Educación, 1918.

(10) Acevedo, Eduardo: "Manual de historia uruguaya. Después de Artigas". Anales de la Universidad, pág. 712, Montevideo, 1942.

(11) Sosa, Jesualdo: "Los fundamentos de la nueva pedagogía", Universidad Central de Venezuela, pág. 281, Caracas, 1968.

(12) Instituto de Economía: "El proceso económico del Uruguay", Fondo de Cultura Universitaria, Montevideo, 1969.
(13) Petit Muñoz, Eugenio: "Hijos libres de nuestra Universidad". Ensayos. Publicación de la agrupación "Universidad", pág. 3, Montevideo, 1944.
(14) Claudio Williman: "La enseñanza secundaria. Reforma que necesita el Uruguay", 1932.

CAPITULO 1

EL MOVIMIENTO EN FAVOR DE UNA NUEVA ESCUELA RURAL

En las décadas de los años cuarenta y cincuenta, el estudio de los problemas que afectaban a la educación en las zonas rurales y la puesta en marcha de una vasta red de respuestas institucionales a los mismos constituyó una de las áreas de la pedagogía nacional en que se lograron mayores progresos. Entre la situación promedial de las escuelas rurales de 1940 y la que prevalecía en 1960 las diferencias fueron inmensas.

Ello se debió sin duda a la confluencia de diversos factores: en algunos casos, la llegada a cargos directivos de educadores de talla, como fue el caso de Agustín Ferreiro; en otros momentos, la influencia y la visión de quienes ocupaban los puestos superiores del cuerpo inspectivo nacional; a ello se sumó —no siempre en líneas convergentes— la reflexión de pedagogos capitalinos y, como una fuerza sostenida y creciente, el empuje de un par de generaciones de maestros de base que supieron pasar, dialécticamente, de la denuncia a la propuesta, de la propuesta a la acción, de la acción innovadora a formulaciones teóricas orgánicas, de la clarificación conceptual a nuevas propuestas de acciones cada día más amplias, para regresar, tras la adopción por las autoridades de políticas tendientes al desmantelamiento de todo lo logrado, a la denuncia, a la protesta, a la organización de nuevas formas de lucha.

A este proceso de dos décadas llamamos "movimiento", en la medida en que, gracias a una dinámica de orígenes múltiples, se fue avanzando en la formulación de un conjunto de principios teóricos, en el funcionamiento de una serie de recursos institucionales y en la movilización de un número creciente de maestros e inspectores que actuaron por algunos años como una fuerza organizada que procuraba la obtención de cambios en la escuela y en la sociedad campesinas.

Justamente en el momento en que el movimiento poseía esa fuerza actuante, fue atacado como gestor de tales cambios, que los grupos sociales y políticos dominantes no estaban dispuestos a tolerar por resultar contrarios a sus intereses.

LOS PRECURSORES

Las raíces pueden rastrearse muy lejos, empezando en "La Escuela de la Patria" de 1815, pasando por el Informe Palomeque, de 1855, y en la obra de José Pedro Varela que señaló, en el Congreso de Inspecto-

res que convocó en Durazno en 1878, que "casi ningún esfuerzo se había hecho para variar las condiciones intelectuales y morales de los habitantes de los distritos rurales de nuestra campaña". Varela elevó el número de escuelas rurales del país de 44 a 99, lo que acreció la matrícula escolar en esos medios en un 242 o/o y propuso, para las zonas de escasa población escolar, la creación de escuelas volantes, atendidas por un maestro que se desplazaría de poblado en poblado por períodos de cuatro meses.

No conforme con la simple expansión cuantitativa del servicio, Varela se ocupó de su pertinencia respecto al medio, sosteniendo en su Legislación Escolar la inconveniencia de que el país contara con un programa escolar de validez general, dada la diversidad de ambientes, y la necesidad de atender a las peculiaridades de cada zona mediante la "justa adaptación de cada escuela a las necesidades a que debe responder".

En 1917 se aprobó un programa para las escuelas rurales. La enseñanza estaba organizada en tres cursos aun cuando, en la práctica, la mayoría de los maestros debíamos trabajar con cinco o más; en efecto, el primer año era despoblado por lo menos en dos grupos: el de los repetidores y el de los recién ingresados y, tras la aprobación del tercer año, algunos niños seguían concurriendo a una especie de curso de reafirmación de los conocimientos programados.

Si los resultados logrados con este programa fueron tan magros como se denunciaba veinte años más tarde, ello se debía más a la carencia de un marco conceptual, técnico y administrativo adecuado para la escuela rural que a las limitaciones del programa. Este sostenía: "La escuela rural futura (...) tiene una doble acción que desarrollar, igualmente simpáticas, igualmente trascendentales, igualmente urgentes e imperativas: una parte de esa acción es directa y se refiere al alumno; la otra es indirecta y se refiere a los hogares".

Por cierto que los contenidos del programa eran completados por muy atinadas sugerencias metodológicas. A sesenta años de distancia, algunas merecen aún ser reiteradas. Por ejemplo: "En la enseñanza del sistema métrico téngase presente que más que nunca debe hacerse práctica, que no se conocerán bien las pesas y medidas sino pesando, midiendo y pagando". Refiriéndose a la enseñanza un poco pomposamente llamada de la agricultura, decían los autores del programa: "Además de su valor intrínseco, tiene el de la relación que puede y debe establecerse con las demás ramas del programa". "Sería preciso que cada escuela fuera una pequeña granja modelo que sirviera de ejemplo y estímulo, que hiciera surgir a su influjo grandes granjas que la rodearan, que hiciera del distrito antes impasible y desidioso un medio activo y emprendedor: el que mejor lo consiga, ese será el mejor maestro". "Todo se hará prácticamente y cada alumno llevará un cuaderno de anotaciones para los ejercicios en el campo y los experimentos que haga dentro de la escuela".

No estaba en general mal, aunque tal vez pecaba de exagerado opti-

mismo. Pero un programa no basta para garantizar la calidad de los procesos educativos. Con los años, las propuestas de 1917 aparecieron como demasiado ambiciosas en cuanto a la fuerza transformadora del medio que se atribuía a la escuela y como discrminatorias de un niño rural al cual aparentemente se condenaba a recibir una enseñanza breve, de contenidos más modestos que los que se brindaban al niño de la ciudad.

Aun a riesgo de cometer, por omisión, involuntarias injusticias, ha de recordarse que no faltaban por aquellos años experiencias pioneras, propuestas casi siempre ligadas a la labor de educadores de excepción, que avanzaban en la definición de nuevas orientaciones, contenidos o métodos de trabajo en la escuela rural. Cabría mencionar la Escuela Huerta que dirigió Sosa Lindner en el departamento de Canelones, la Escuela Agrícola (que en realidad era una escuela primaria rural) dirigida por Otto Niemann en el departamento de Flores entre 1918 y 1922, la Escuela de Experimentación Libre de Progreso, departamento de Canelones, dirigida por el mismo Niemann de 1924 a 1928, una de las primeras escuelas "activas" con que contó el país y sobre la cual pueden leerse hermosas páginas en la obra "Otto Niemann, un maestro sin fronteras" de Alba Niemann.

Y ya que se habla de publicaciones, conviene recordar que durante toda su larga existencia la revista Anales de Instrucción Primaria acogió artículos e informes relativos a la escuela rural. Su primer tomo, de abril-diciembre de 1903, incluye un trabajo de Tomás Portela titulado "Escuelas Rurales".

En 1935, bajo la dictadura de Terra, Jesualdo Sosa publicó su "Vida de un maestro", libro en que narraba día a día el pequeño y rico mundo de su escuela de Canteras de Riachuelo, en el departamento de Colonia. La obra tuvo un gran impacto dentro y fuera del país por haber hecho tangibles los principios de la escuela nueva, permitiendo que los niños asumieran responsabilidades en la organización de la escuela, rompiendo la rigidez de los programas, desafiando el autoritarismo de la época, vinculando la escuela a la penosa vida de la comunidad, constituída en su mayor parte por obreros de una empresa exportadora de arena y, principalmente, alentando la expresión libre de los escolares por la manualidad, el dibujo y la expresión escrita, cuestión ésta sobre la cual Jesualdo adquirió, con esa y otras obras, renombre continental.

En 1937 Agustín Ferreiro publica en la ciudad de Durazno, en la que era inspector departamental, su libro "La enseñanza primaria en el medio rural", del que se hicieron varias ediciones, las posteriores ampliadas. Al prologar una de estas ediciones, la que realizó en 1946 el Departamento Editorial del Consejo de Enseñanza Primaria, servicio técnico que tanto bien hizo a la causa de la educación pública nacional, su Director, Carlos Alberto Garibaldi, decía que la obra de Ferreiro "constituye acaso el libro más serio, original y fecundo con que un maestro ha enriqueci-

do la literatura pedagógica nacional de los últimos tiempos". El libro, cuya lectura sigue siendo de las más recomendables para todo tipo de educadores, revela la gran experiencia del autor, su capacidad de captación de los procesos que viven en el aula docentes y alumnos, su enorme imaginación para sembrar dudas y problemas y para sugerir caminos, especialmente en el área de la didáctica, su preocupación por ayudar a los maestros a hacer las cosas bien con recursos asequibles, su fe en las posibilidades de una escuela rural concebida sobre nuevas bases sociológicas, pedagógicas y metodológicas, en fin, su extraordinaria calidad humana y su gran modestia personal. Manantial de ideas y propuestas, entre las cuales tal vez la de mayor influencia en el proceso que estamos analizando haya sido la de creación en fecha posterior de las escuelas granjas, cuyos fundamentos aparecen en las últimas versiones de su libro. Es allí donde inserta su célebre frase: "La escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendido en un círculo de cinco kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella".

En 1939 Juan Antonio Borges y Elsa Fernández, un médico y una maestra rurales que trabajaban en Caraguatá, departamento de Tacuarembó, una zona de rancheríos de las más pobres del país, publicaron "Agua turbia; mirando la campaña; el dolor uruguayo", obra que fue seguida en 1940 de "Miel amarga", de los mismos autores. Fueron contribuciones importantes a la sensibilización de la opinión pública respecto a la condición miserable de una parte de la población campesina, en áreas de latifundio ganadero, con fuerte incidencia de sífilis y tuberculosis a las que, como a otros problemas, Borges y Fernández combatieron desde su Policlínica y su Escuela, en acción mancomunada.

Por lo menos siete obras más, directamente asociadas a los problemas y perspectivas de reforma de la escuela rural, deben ser mencionadas, la mayor parte de ellas presentadas a los Concursos Anuales de Pedagogía para maestros y profesores normalistas, organizados en la década de los años treinta y publicadas en Anales de Instrucción Primaria y en ediciones separadas. Nos limitaremos a enunciarlas y a señalar que todos los debates que siguieron en torno a la escuela rural se nutrieron de estos trabajos.

- 1938. Roberto Abadie Soriano: "¿Qué reformas, aplicables de inmediato, deben introducirse en la escuela rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?". (Este era el tema del Concurso Anual de 1936, al que también se había presentado Agustín Ferreiro, cuyo trabajo se publicó un año después bajo el título "La enseñanza primaria en el medio rural").
- 1939. Luis O. Jorge: "La escuela rural'
- 1939. Luis O. Jorge: "El problema de la asistencia en la escuela rural", investigación de gran mérito, que incluye un buen tratamiento de las informaciones estadísticas y que presenta los problemas de la

asistencia escolar desde ángulos económicos, pedagógicos y culturales. Concluye recomendando, entre otras medidas inmediatas y mediatas, la "eliminación, en síntesis, de la miseria económica y la rutina en la producción, causas reales y profundas de todo el problema educacional del campo".

- 1940. Julio Castro: "El analfabetismo", trabajo que obtuvo el primer premio en el Concurso Anual de Pedagogía de 1939 y que contiene importantes referencias al estado del problema en la campaña.
- 1944. Julio Castro: "La escuela rural en el Uruguay", obra en la cual el autor anticipa las posiciones sociológicas y pedagógicas que defenderá en los congresos de la década de los años cuarenta.
- 1944. Reina Reyes: "La escuela rural que el Uruguay necesita".
- 1945. Diógenes de Giorgi: "La escuela rural que nuestro país necesita", en la que se propone la creación de un Departamento de Educación Rural.

A mediados de esa década nos encontrábamos, pues, frente a dos hechos claros: por un lado la existencia de una escuela rural mediocre, pobre, inadaptada, sumida en un medio económica y socialmente injusto y culturalmente atrasado; por otro, la disponibilidad de una serie de estudios, interpretaciones y propuestas que constituían una base seria para definir, de cara a una acción transformadora que ya no admitía más espera, la nueva escuela rural.

LOS PROBLEMAS QUE MAS NOS INQUIETABAN

Resumamos las preocupaciones existentes entre los maestros rurales a principios de la década de los años cuarenta. Algunas de ellas tienen que ver con el funcionamiento de sus escuelas, otras con las condiciones ambientales.

En cuanto a los problemas propiamente escolares, pueden señalarse los siguientes:

1. La estructura del ciclo de enseñanza, limitado a tres grados, cualitativa y cuantitativamente inferior al de las escuelas urbanas. Problemas particularmente agudos se presentaban en el primer curso. En su obra "La Escuela Rural", de 1939, Luis O. Jorge indicaba que sólo el 14 o/o de los alumnos promovidos al segundo año habían logrado cursar el primero en un solo año. El 53 o/o habían necesitado permanecer en primero tres o más años.

2. La inasistencia, la deserción, la repitencia y, en general, la diferencia entre población en edad escolar y población realmente escolarizada. En 1939 el Consejo de Enseñanza Primaria cree de su deber llamar la

atención de las autoridades y de la opinión pública editando un folleto revelador de las carencias del servicio: "Soluciones urgentes que requieren los cuatro problemas básicos de la escuela: más maestros, más material de enseñanza, más edificios adecuados, alimentación a niños mal nutridos". En ese folleto se señala la necesidad de crear 150 escuelas rurales fijas y 50 volantes para atender 200 zonas que carecen de enseñanza primaria.

La inscripción de niños campesinos en la escuela estaba, en números absolutos, prácticamente estancada y en números relativos en franco retroceso. Luis O. Jorge en "El problema de la asistencia en la escuela rural", de 1939, nos da estas cifras:

Años	Niños inscritos en escuelas rurales	Porcentaje de inscritos según el medio	
		Urbano	Rural
1909	31.757	56	44
1927	54.339	63	37
1936	56.084	69	31

Jorge llega a estas tres conclusiones: "1o.) Que un número realmente elevado de niños queda actualmente en el campo en la más completa ignorancia, aun cuando hayan instaladas escuelas en sus respectivas localidades. 2o.) Que los progresos de la inscripción están detenidos en la escuela rural, con lo cual el analfabetismo se mantiene intacto o crece en el campo mientras tiende a desaparecer en los centros urbanos. 3o.) Que el mayor número de analfabetos se forma actualmente entre el sexo femenino".

Causas internas y externas se conjugaban para determinar altos índices de deserción escolar. No se utilizaban entonces todavía las técnicas actuales de seguimiento de cohortes, pero resulta esclarecedor saber que en 1936 el 52 o/o de los alumnos de las escuelas rurales estaba en primer año, el 24 o/o en segundo y el 24 o/o en tercero. Estos porcentajes habían sido, según Hipólito Coirolo en "Temas de Educación", de 59o/o, 24 o/o y 17 o/o respectivamente en el año 1904.

El 59 o/o de los niños de primer año debían repetir el curso, algunos durante varios años. La repitencia en segundo año era del 37 o/o. En tercer año, más que al fracaso escolar, se debía a la retención de niños que carecían de otras oportunidades de estudio. Jorge estima que de 200 niños ingresados en primero egresaban 65 con el ciclo de tres años aprobado, lo que da un rendimiento del 33 o/o.

El resultado de esta situación no podía ser otro que la existencia de

importantes contingentes de analfabetos en la campaña. En 1938 la Comisión Nacional contra el Analfabetismo publicó un informe en el cual estimaba en 5 o/o el analfabetismo en el departamento de Montevideo y en 20 o/o el de los departamentos del interior. Anticipándose a lo que más adelante se llamaría "analfabetismo funcional", Jorge se refería a un grupo numeroso de alumnos que abandonan la escuela rural "en condiciones tales que anulan a la escuela su función de cultivo de la personalidad, sustrayéndose a todo intento educativo superior al mero 'escribir, leer y contar' "

3. Las penosas condiciones materiales en que se realiza la enseñanza. El folleto de 1939 del Consejo denuncia: "Se utilizan en el país 1000 locales arrendados, incluso 150 ranchos. Ninguno de estos locales resiste el más benévolo análisis. Son totalmente inadecuados y la falta de espacio, de aire, de luz, se traduce en un peligro permanente para la salud del niño y del maestro".

Según el mismo documento, los materiales de enseñanza eran insuficientes: en 1928 se había dispuesto con ese fin de 2.06 pesos por alumno, cifra que había caído a 1.02 en 1938, con lo cual quedaba gravemente afectada la gratuidad de la enseñanza. Con los programas de alimentación de escolares ocurría lo mismo. En 1928 se había contado con 1.34 pesos por alumno por año y en 1938 con 0,85 pesos. Cabe preguntarse qué podía hacerse con un dólar anual por niño. El Consejo denunciaba que el 62 o/o de los niños del departamento de Rivera y el 51 o/o de los de Lavalleja eran "pretuberculosos".

4. Bajo nivel técnico de la docencia. Estas insuficiencias coexistían con la falta de bases pedagógicas claras, orientadoras de la escuela rural. Los objetivos de la misma no estaban definidos y se carecía de unidades técnicas que la apoyaran desde la capital o las ciudades del interior. En cuanto a los maestros, sus contactos con el medio rural durante la etapa de formación en institutos normales capitalinos habían sido prácticamente nulos. En los cursos de vacaciones se incursionaba en el tema, pero sólo se dictaban en Montevideo.

El aislamiento de las poblaciones rurales determinaba el de sus maestros, por no decir su soledad. Faltos de estímulos y actuando en medios muchas veces hostiles, emigraban lo antes posible a las escuelas urbanas, por lo que las rurales padecían de una extraordinaria rotación de docentes.

En "La escuela rural y sus problemas", editada por el ICER en 1969, Luis Gómez y José Pedro Núñez nos dicen que en 1940 el 80 o/o de las escuelas rurales tenían un solo maestro, el 19 o/o dos maestros y apenas el 1 o/o más de dos. Mal preparados para enfrentar los problemas técnicos que plantea la escuela unitaria, con clases recargadas (Jorge señala que en 1936 el número de niños inscriptos por maestro era de 49

en las escuelas rurales y sólo de 31 en las urbanas), mal instalados, equipados y alojados en la casi totalidad de los casos, supervisados por inspectores no especializados, los maestros y maestras rurales (estas últimas constituían la inmensa mayoría del magisterio y confrontaban problemas más graves aún, de los que nadie hablaba), se preguntaban qué función cumplía su esfuerzo, tan breve y tan pobre, en un medio afectado por tantas carencias.

No es extraño, pues, que la escuela rural comenzara a constituir para muchos de nosotros más un problema social que pedagógico. Todas las obras de la época describen los problemas del medio como marco determinante del éxito o fracaso educativos. El lector encontrará un buen resumen de esas condiciones contextuales en los dos primeros capítulos de "La escuela rural en el Uruguay", de Julio Castro.

Señalemos ahora algunos de los problemas exteriores a la escuela que más preocupaban a los educadores a principios de los años cuarenta.

1. El régimen de distribución y de tenencia de la tierra. El 50 o/o de los propietarios poseía el 5 o/o de la propiedad territorial rural; el 5 o/o poseía el 50 o/o de la tierra y el restante 45 o/o poseía el 45 o/o de la propiedad rural. La distinción entre latifundistas, minifundistas y pequeños propietarios era, pues, neta y sus consecuencias sociales resultaban nefastas. El 71.2 o/o del territorio estaba consagrado a la ganadería; los cultivos agrícolas ocupaban sólo el 7.9 o/o del área nacional. Más del 50 o/o de la tierra era explotada en regímenes de arrendamiento y medianería, lo que conspiraba contra el asentamiento estable de las familias rurales en el medio en que trabajaban.

2. La presencia del rancherío, forma extrema del minifundio. Para 1941, Julio Castro estimaba su número en 587, con aproximadamente 120.000 habitantes, entre ellos de 20.000 a 25.000 niños en edad escolar, personas, dice Castro, "que viven por debajo de lo que podría considerarse nivel de vida humano"

3. El carácter tradicional de la economía y el estancamiento de la producción. El número de vacunos, que había sido de 6.827.428 en 1900, había descendido a 6.255.976 en 1943. Para las mismas fechas las cifras de ovinos eran 18.608.717 y 20.288.756 respectivamente, según datos de uno de los informes preparatorios del Congreso Nacional de Educadores de 1944. Hacia 1.944 el 30 o/o de las exportaciones correspondía a carnes y derivados, el 42 o/o a lanas y el 11 o/o a cueros, lo que arrojaba un total de 83 o/o para las exportaciones de origen ganadero, en cuya producción se empleaban técnicas extensivas que requerían escasa mano de obra.

Se carecía de servicios de extensión agrícola, aunque venía actuan-

do, como mecanismo de educación a distancia, el Servicio de Información y Prensa del Ministerio de Ganadería y Agricultura, con sus boletines y las emisiones de CX 4. No existían sindicatos de trabajadores rurales y las cooperativas constituían un movimiento incipiente, exclusivo de las áreas granjeras del sur. La "seca grande" de los años 1942 y 1943 constituyó una severa prueba para los productores rurales en general y la causa de grandes pérdidas.

4. La inexistencia de verdaderas comunidades rurales. En contraste con lo que ocurrió en las áreas latinoamericanas de colonización más temprana, el campo uruguayo careció y carece de toda política de poblamiento, excepción hecha de la zona de chacras que rodea Montevideo. El asentamiento en forma de explotación ganadera aislada es el más característico. Con la relativa tecnificación de la ganadería que siguió a la introducción de los alambrados a fines del siglo XIX, se produjo la expulsión de la parte económicamente prescindible de los habitantes de las estancias, gestándose así enclaves minifundiarios que carecen de fuentes de trabajo estables, conocidos como rancheríos o pueblos de ratas. Las áreas agrícolas también siguen el mismo patrón habitacional: un predio, una vivienda. Una enorme distancia física separa a los habitantes ricos, atenuada en parte por el uso del transmisor/receptor de radio, mientras el hacinamiento promiscuo caracteriza al rancherío. La explotación ganadera, por otra parte, no requiere buenos caminos. El norte del país es prácticamente un desierto humano. Cuando más adelante la escuela rural y las misiones sociopedagógicas procuran hacer un trabajo "comunitario", se encontrarán con que no existen comunidades ni organizaciones vecinales ni otros líderes que escasos caudillos políticos.

5. La falta de servicios públicos. Las escuelas, como hemos visto, eran insuficientes. Lo demás prácticamente no existía. Media docena de comisarías por departamento, algunos puestos policiales más, juzgados de paz ralos, servicios de correos a cargo de comisionistas periódicos, que eran frecuentemente quienes pagaban el sueldo a los maestros que no podían viajar durante los cursos. Los servicios sanitarios rurales no existían, los de asistencia agropecuaria tampoco. Algunos de nosotros hemos trabajado muchos años en áreas ganaderas sin habernos cruzado jamás con un veterinario. La educación física, el deporte, el esparcimiento, aparte "pencas" muy esporádicas, eran nulos. Las ferias y remates ganaderos atraían a los hombres, como las yerras y las esquilas; la mujer campesina vivía en un aislamiento aún mayor. Esto confiere a nuestro habitante rural caracteres de gran individualismo y de reticencia ante todo elemento cultural extraño, incluyendo a veces la escuela y sus maestros.

6. El éxodo hacia las ciudades. No tan intensa como la de estos úl-

timos años, la migración a las ciudades, primero de una vanguardia familiar, luego de la familia entera, era ya cosa corriente en los años treinta, quedando en el paisaje un número creciente de "taperas". Julio Castro lo describía así: "Las gentes huyen del campo. Y el fenómeno se manifiesta en todas las esferas sociales. Los ricos lo hacen porque ya no es necesaria su presencia continua en la estancia, para que ésta dé su habitual rendimiento. Las hijas mujeres, los hijos que siguen una carrera universitaria, los padres, que al llegar a cierta edad se 'retiran' del trabajo activo, van a vivir a Montevideo, dejando la propiedad en manos de asalariados. (...) El pobre, que vive de su trabajo, también hace lo mismo, pues el campo ofrece la desocupación, mientras que en la ciudad hay posibilidades de trabajo; pueden trabajar también las mujeres y no falta el amigo influyente que prometa un empleo que, si no viene nunca, es por lo menos un motivo para ir allá a esperarlo".

7. El bajo nivel de vida y de cultura de la población. El gran aislamiento en que todos viven y la grave pobreza que afecta a los más hacen que el maestro viva la angustia de tener que cumplir, más allá de una acción educativa normal, una labor reparadora, compensatoria, sin poseer los conocimientos ni los medios para ello. Todos los trabajos de la época subrayan la alta incidencia de los problemas de nutrición, absurdos en un país de vocación eminentemente rural; niños que no conocen la leche, las verduras, las frutas y que consumen carnes por excepción. El guiso y el ensopado (arroz o fideos, con grasa y productos de chacra disponibles según la estación, zapallo, boniato, papas), constituyen lo esencial de la dieta.

El rancho plantea grandes problemas de convivencia, salud e higiene, especialmente en las zonas donde existe la vinchuca, transmisora de la temible enfermedad de Chagas. El quiste hidático, las enfermedades infecto-contagiosas de la infancia, la tuberculosis, la sífilis, la tifoidea, el tétanos, hacen también estragos entre la población pobre, que es la mayoritaria. No parece necesario insistir en la contribución que el analfabetismo absoluto y el semianalfabetismo aportaban al mantenimiento de ese estado de cosas. Cabe señalar la fragilidad y aún la inexistencia de vínculos familiares estables. En las zonas de rancherío la mujer era el elemento de continuidad familiar y de unidad de su numerosa prole, resultante del paso de diferentes hombres por el rancho. Diógenes de Giorgi señala en "La Escuela Rural que nuestro país necesita" que en 1939 la natalidad ilegítima era de 27,38 o/o en el conjunto de la República, superando el 40 o/o en los departamentos de Artigas, Salto y Paysandú. El juego, la prostitución y, en las zonas fronterizas, el contrabando, contribuían a que maestros y maestras se sintieran rodeados de una trama de problemas contra los cuales nada o muy poco podían hacer y que, sin embargo, resultaban determinantes de la buena o mala suerte de sus alumnos. Al-

gunos documentos de la época hablaban de luchar contra los "vicios sociales", sin confesar que el "vicio" mayor estaba en la organización global de la sociedad, con estructuras injustas y una población urbana que se mantenía insolidariamente ignorante del sufrimiento campesino.

8. El trabajo de los niños. Cuando dábamos de baja a los alumnos, sobre todo los varones, que abandonaban prematuramente nuestras escuelas, casi siempre anotábamos en el libro de matrícula el trabajo como causal de ello. En las zonas de pequeña agricultura éste era el temprano destino del niño: abandonar la escuela, al principio en los períodos de siembra y cosecha, más tarde de manera definitiva. En las áreas de rancherío las niñas desertaban para cuidar a sus hermanos menores y para contribuir a las tareas domésticas. En ausencia de toda institución educativa de nivel postprimario, no hace falta decir que el nivel de formación de unos y otras en el ámbito familiar correspondía al de los conocimientos de padres y madres, con lo cual se perpetuaba la precaria cultura local.

REUNION TRAS REUNION, EN BUSCA DE DEFINICIONES

Nos referiremos ahora a una serie de reuniones y congresos que tuvieron lugar en el Uruguay entre 1933 y 1958 y resumiremos sus aportes a la clarificación de los problemas, fines y organización de servicios educacionales para las zonas rurales. Algunas de estas reuniones se ocuparon exclusivamente de la escuela rural; otras incluyeron los problemas de la misma en temarios más amplios.

Los primeros de estos eventos pusieron el énfasis en los problemas existentes; su producto fue principalmente un diagnóstico. Entre 1945 y 1950 el esfuerzo se dirigió a la determinación de los fines de la educación y a la adopción de currículos. Entre 1950 y 1960 los educadores se reunieron para examinar los resultados de la aplicación de tales instrumentos y la creación, funcionamiento y expansión de instituciones que reforzaban la acción de la escuela rural.

Ciertas reuniones fueron de corte más bien académico, como fue el caso del Congreso de 1933. Otras se desarrollaron en el marco de la acción sindical, como los Congresos de 1944 y 1945. Otras, en fin, fueron promovidas por las autoridades escolares, entre ellas el Congreso de Piriápolis de 1949. En su conjunto, estas modalidades se complementaron. El período se caracterizó, en general, por relaciones no conflictivas entre el gremio y el gobierno de la escuela pública y, por momentos, por la realización de tareas con participación de ambas partes.

Omitimos la presentación de reuniones de alcance geográfico menor, aun cuando su influencia sobre los maestros asistentes haya sido importante. El movimiento en favor de la escuela rural estimuló muchas inicia-

tivas de este tipo. A vía de ejemplo, en el departamento de Cerro Largo se realizaron tres congresos departamentales de maestros en 1951, 1955 y 1958. Todos ellos se ocuparon, entre otros temas, de la escuela rural.

De conformidad con una iniciativa del maestro Horacio Dura, la Asociación José Pedro Varela realizó en Montevideo entre el 12 y el 19 de febrero de 1933, un mes antes del golpe de estado de Terra, el **Primer Congreso Nacional de Maestros de la República Oriental del Uruguay.** Enriqueta Compte y Riqué presidía el comité organizador. Uno de los siete puntos del temario era: "Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos". Tres educadores expusieron trabajos sobre dicho tema: María Espínola Espínola, Pedro Ferrari Ramírez y Agustín Ferreiro. Impresiona comprobar cómo la mayor parte de las preocupaciones de entonces persistieron a lo largo de más de medio siglo y mantienen plena actualidad.

En primer lugar, los expositores se referían a la campaña en estado de despoblamiento. Cabe recordar que entre 1908 y 1963 no se realizaron en Uruguay censos de población, por lo que los estudiosos de 1933 carecían de informaciones objetivas. Pero no incurría en error María Espínola Espínola cuando afirmaba: "Nuestra campaña se despuebla y sus habitantes se apresuran a instalarse en las ciudades" analizando las causas económicas, culturales, sanitarias de este desplazamiento.

Para Ferrari Ramírez "el problema básico nacional, sin solución desde que la nación se constituyó libre e independiente, es la población del territorio y la fijación a ese territorio de los hombres dedicados a su cultivo".

Ferreiro agregaba al análisis una consideración de orden geo-político: "El éxodo rural tiene entre nosotros ese carácter de elemento extraño: es el producto de una occidentalización sin adaptaciones a nuestro medio y a nuestras necesidades".

Los ponentes coincidían, en segundo término, en asignar a la escuela rural un importante papel en la contención del proceso emigratorio. Decía Ferreiro: "Hay que urbanizar los campos esa debe ser la directiva fundamental de la nación y, como consecuencia, la directiva fundamental de la escuela. A éste le corresponde la formación de un nuevo tipo de campesino". "La escuela debe ser una muestra viva de todos los recursos que la civilización puede poner al servicio del campo".

Tales propósitos requerían que la escuela rural actuara como una institución educativa diferenciada. Todos los razonamientos que haríamos años después acerca de la condición especial de la escuela rural estaban ya formulados en 1933. Incluso por lo que hace al tipo de maestro necesario. Decía María Espínola: "... porque la Escuela es para la vida que la rodea y para el orden de trabajo que sustenta esa vida. La Escuela Urbana y la Rural son esencialmente distintas en cuanto al medio. ¿No habría conveniencia en hacer dos categorías de maestros: rurales y ur-

banos?". "Creo que debe instituirse el título único con las especializaciones impuestas por la variedad de individuos en unos casos y la del medio ambiente en otros. Esto último impone la especialización para el maestro rural, con las sub-especializaciones del caso, según la comarca".

Por su parte, Agustín Ferreiro procuraba alejarse de las posiciones extremas: "No deseamos establecer diferencias entre la educación del niño de la ciudad y la del niño del campo; pero afirmamos que una educación para ser real debe desenvolver aptitudes para reaccionar en la forma más favorable a la totalidad de los intereses del hombre. Y bien: en medios distintos hay que educar por intermedio de conocimientos distintos. (...) La inadaptación de la enseñanza al ambiente rompe las conexiones que unen el niño a la tierra".

Para estos autores, esta misión de la escuela en el medio trasciende lo meramente escolar. Ya está presente en ellos la idea de una escuela comunitaria, no aislada, que actúa en el marco de un conjunto de medidas y de instituciones. Quien se muestra más radical es María Espínola: "Yo me pregunto si estas causas puede anularlas la Escuela tal como ella existe; o aun modificarlas, transformarlas, de modo que esa transformación pueda hacer poblar los campos; y contesto sin duda de ningún género: sola, no, si no coopera con ella la acción gubernamental. Sin leyes concurrentes al regular y eficaz funcionamiento escolar, a la seguridad de poder llenar las necesidades vitales, a proporcionar recursos para luchar contra las enfermedades (...) la Escuela Rural sola, con toda la fuerza moral de nuestros maestros, con todo su espíritu de sacrificio, se perderá como una gota de agua en el mar. Y esto es sencillamente criminal. Criminal, porque se esterilizan vidas humans que tienen el derecho sagrado de ser consideradas como tales; y es criminal porque el erario nacional se agota sin provecho positivo para la nación".

Resultaba claro que tan amplias funciones requerían maestros muy competentes que, según María Espínola y Ferrari Ramírez deberían ser formados en escuelas normales ubicadas en zonas rurales, recibir salarios superiores a los de los maestros urbanos, disponer de vivienda digna junto a la escuela. "Es imposible –decía María Espínola– pretender una actuación poco menos que impecable a un funcionario cuya carrera misma implica ilustración y cultura, viviendo en un rancho miserable".

La escuela rural, además, debería estar dotada de los medios indispensables y, según Ferrari Ramírez, de "cursos complementarios de extensión cultural, de carácter vocacional, para los varones y niñas de 13 a 15 años de edad, a fin de preparar los elementos que reclama el desarrollo de las industrias agropecuarias, base de la riqueza nacional".

Cuando Ferreiro se refiere a los programas, afirma que "deben ser rectificados en sus contenidos y en su dirección: ceñirlos más al medio rural y orientarlos decididamente hacia la conquista económica y espiritual del campo". Y agrega, en la línea del libro que publicará en 1937,

una serie de consideraciones didácticas innovadoras.

El Congreso deliberó sobre los aportes de estos tres educadores, que hemos resumido por razones de espacio, y adoptó, a propuesta de Emilio Fournié, miembro informante sobre este tema, siete conclusiones. Transcribimos las dos últimas: "6o. La Escuela Rural debe organizarse en forma que sea el centro cultural del distrito, capaz de suscitar interés por los problemas que afectan a la colectividad, colaborando en su estudio y resolución. – 7o. Las Autoridades Escolares deben cuidar que se establezca una eficaz relación entre la Escuela Rural (sea directa o indirectamente) y las demás instituciones públicas o privadas que en cualquier forma faciliten la realización de su cometido".

Una de las centrales sindicales del magisterio, la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay (F.A.M.U.), resolvió prestar atención a los problemas de la educación en las zonas rurales que, desde el Congreso de 1933, no habían sido considerados en forma colectiva.

Organizó pues el **Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural** que debía reunirse en Montevideo en dos etapas, bajo el lema "El niño del campo tiene iguales derechos que el de la ciudad".

En ambas etapas participaron centenares de maestros, la mayoría del interior del país, muchos en actividad en escuelas rurales, otros que habían conocido sus problemas anteriormente, sumándose pedagogos de la Capital que veían en ese problema un área muy rica para el debate teórico acerca de los fines de la educación en la vida nacional. A las figuras ya consagradas (Jesualdo Sosa, Elsa Fernández, Diógenes de Giorgi, Enrique Brayer, Reina Reyes, Otto Niemann, Julio Castro, Héctor Ferrari, Luis O. Jorge, entre otros) se sumaron jóvenes docentes rurales para quienes los debates entre los veteranos, por momentos muy apasionados, significaron planteamientos fermentales, que recién se canalizarían hacia opciones definitivas y acciones orgánicas a partir del Congreso de Piriápolis en 1949.

El temario de la primera etapa del Congreso (julio de 1944) fue el siguiente:

1er. tema: Estado actual de nuestra escuela rural: a) antecedentes del problema de la escuela rural; b) situación actual del medio rural; c) condiciones de la infancia en el medio rural; d) situación actual de la escuela rural en sus aspectos material, técnico y social; e) situación actual del maestro rural.

2o. tema: Fines de la educación primaria en el medio rural: a) fines éticos, políticos y económico-sociales; b) fines artístico-afectivos; c) fines técnicos; d) fines de formación y educación física.

Puede afirmarse que el documento en que se transcriben los acuerdos de esta etapa del Congreso es modesto, sin duda de valor inferior a las deliberaciones de la plenaria y a la función formativa cumplida por

las nueve subcomisiones que se constituyeron. Se nota, además, la falta de conclusiones de síntesis, de pronunciamientos generales que presenten, sobre todo en la parte relativa a los fines, una visión de conjunto de la educación y de la escuela rural deseada.

Los juicios sobre la situación general de la campaña son severos y no parecen apartarse de la verdad. El país acababa de atravesar la "seca grande" de los años 1942 y 1943. El Congreso, dice el informe, "sostiene como doctrina la limitación del latifundio y la distribución de la tierra sobre el principio de la tierra para quien la trabaje". Se denuncia el rancherío, "foco de miseria social", la inoperancia de los programas de colonización, viejos ya de treinta años, pero incapaces "de modificar para nada el régimen agrario nacional", la desnutrición que afecta a más del 70 o/o de la población infantil, la carencia casi total de asistencia médica, el deficiente estado sanitario, la mala vivienda, la promiscuidad, la falta de agua potable, el trabajo infantil "que alcanza un altísimo índice e incide sobre su estado cultural y físico, siendo la causa preponderante de la mala asistencia, el ausentismo y la deserción escolares", en fin, se critica la desatención a las necesidades del adolescente campesino.

Son conclusiones redactadas en pocas palabras, casi listados de problemas; sin duda los congresistas no sintieron la necesidad de extenderse sobre lo que les resultaba obvio. Una de las conclusiones tal vez lo resume todo; "El lamentable estado económico y social del niño se deriva de la irracional y regresiva estructura económica del medio".

Tan sólo, en esta parte, se encuentra una referencia positiva: "Existe en algunos puntos del país un saludable movimiento de agremiación de pequeños agricultores, que debe estimularse. El maestro rural da en esos medios su colaboración y, en algunos casos, las Asociaciones Magisteriales se han adherido al citado movimiento".

Se adoptó, además, una declaración especial sobre la reforma agraria, en estos términos: "La acción de la escuela no adquirirá su verdadera significación ni alcanzará las proyecciones ambicionadas por los maestros mientras no se realice la Reforma Agraria que transforme nuestro actual régimen económico".

En cuanto a la situación de la escuela rural se denunciaba el aislamiento a que la condenaba el "deplorable estado de los caminos", que conspira contra la asistencia de los escolares y condena a los maestros al aislamiento; la pobreza e inadecuación de los locales escolares "con caracteres pavorosos cuando llegamos a las zonas fronterizas"; la carencia de materiales didácticos; el excesivo número de alumnos por maestro; la falta de relaciones entre la escuela rural y otros servicios e instituciones; las insuficiencias de la función inspectiva. El Congreso se pronunció breve y tajantemente sobre el programa de 1917 vigente: "El programa es inadecuado al ambiente y al niño rural". Respecto a las condiciones de vida del maestro, el 75 o/o de las casas-habitación de que disponían estaban en

malas condiciones sanitarias y "la organización económico-social de nuestra campaña" determinaba la precariedad de los medios de comunicación y transporte, la falta de asistencia médica, el aislamiento material y cultural, "la dificultad de adquisición de los alimentos de primera necesidad".

En lo profesional, se señalaba la "falta de preparación cuando llega al medio campesino, en cuanto a conocimiento y comprensión del medio para enfrentarse con los problemas rurales, distintos a los urbanos en que se formó".

Pero tal vez lo que mejor resume la ausencia de toda política de educación en el medio rural es: "Desde la Reforma hasta nuestros días, si bien la escuela ha crecido materialmente, no ha tenido concepto normativo ni concreto, ni ha sido aclarada su misión político-económico-social; ha continuado casi exclusivamente la alfabetización de la etapa anterior, aunque ha sido, dentro de sus posibilidades y sobre todo del esfuerzo del gran maestro rural de nuestro país, que nos complace en reconocer aquí, un foco de luz en las tinieblas de nuestra campaña; si precaria en sus realizaciones, leal en su función progresista y democrática".

El Congreso de julio de 1944 abordó, al considerar su segundo tema, el siempre difícil ejercicio de definir los fines de la enseñanza primaria en el medio rural.

El Congreso debatió la cuestión fundamental del grado de especificidad de la enseñanza en el medio rural en relación con la que se ofrece a los niños urbanos. A diferencia de lo ocurrido en el Congreso de 1933, prevaleció esta vez el criterio de que los niños tienen derecho a una educación general de similares fines, contenidos y calidad, independientemente del medio en que viven.

La subcomisión que se ocupó de este problema inició su informe con una declaración general que decía así: "1o. Que teniendo los fines esenciales de la educación un carácter universal, no corresponde su enunciación para la educación en el medio rural. — 2o. Que ello no obsta para la determinación de fines concretos que orienten la acción de la escuela rural. — 3o. Que éstos tienen su raíz y su explicación en las conclusiones aprobadas en el primer tema y que hacen relación con las condiciones generales en que se desarrolla la educación en el medio rural".

Es decir, los fines "esenciales" son de carácter universal, los fines "concretos" guardan relación con el medio. El problema subsiste mientras no se distinga claramente entre lo esencial y lo concreto.

El Congreso no quiso una escuela rural para la ruralidad pero no dejó de reconocer que el medio, con sus carencias y en algunos lugares con su miseria, reunía elementos condicionantes que hacían de la escuela rural una institución con responsabilidades educativas más amplias, que no fueron definidas.

A medio camino entre la primera y la segunda etapa del Congreso Nacional sobre Escuela Rural, es decir, entre el 13 y el 16 de octubre de

1944, Nicasio H. García, Inspector Regional de la Zona B, obtuvo del Consejo de Enseñanza Primaria los recursos necesarios para organizar la **Concentración de Maestros de Tacuarembó.** El objeto de la reunión, decía el proponente, era tratar "el siempre renovado problema de la organización de la Escuela Rural", sometiendo su estidio a "los maestros mismos, que diariamente luchan con las dificultades del medio en que actúan".

Asistieron a dicha Concentración los inspectores escolares de Durazno, Flores, Florida, Rivera, San José y Tacuarembó y diez maestros rurales de cada uno de estos departamentos.

El orden del día de la reunión fue el siguiente: 1o. Aspectos de la protección del niño rural. — 2o. El maestro de la escuela rural: a) su preparación; b) su misión pedagógica y social. — 3o. La enseñanza en el medio rural, ¿debe ser especializada o generalizada? — 4o. Despoblación del medio rural. Causas que la determinan y medidas para contrarrestarla. — 5o. Programa para las escuelas rurales. Orientación y contenido.

Para cada tema se constituyeron comisiones. Se dictaron una serie de conferencias, las principales a cargo de Elsa Fernández, Agustín Ferreiro, Reina Reyes y Julio Castro.

Las conclusiones aprobadas por la Concentración se refieren, entre otros, a estos aspectos:

- la obligación del Estado de proteger al niño en todos sus aspectos, conforme a los postulados del Código del Niño, debiéndose reforzar "los rubros que atienden estos servicios en las cantidades necesarias para liberar a la escuela rural, sobre todo de la dependencia económica de los particulares".
- la necesidad de proteger a la familia organizada, de dar rápida vigencia al Estatuto del Trabajador Rural, de impulsar la educación sanitaria.
- la conveniencia de crear "becas para los niños del campo, de tal manera que el educando campesino no se vea imposibilitado de seguir el camino de sus aptitudes que lo lleve al ejercicio de cualquier profesión".
- la urgencia de contrarrestar con medidas de fondo el creciente éxodo rural, "esa erosión humana (...) que arrastra generalmente los elementos con más condiciones del medio rural (...). Se ha comprobado que el material más valioso de las escuelas rurales es el que formará más tarde la cabeza del éxodo".
- la necesidad de reformar los programas de las escuelas rurales, estableciéndose un ciclo de seis años; la enseñanza debería organizarse por grupos de materias afines; deberían brindarse al maestro amplias instrucciones para la correcta interpretación del programa. Este debería ser formulado con urgencia por "una comisión integrada por auténticos maestros rurales y técnicos".

No escapó a la Concentración la evidencia de que las insuficiencias

de la escuela rural estaban condicionadas por las estructuras imperantes en el medio campesino. Pese a que se trataba de una reunión oficial, los participantes, en varias de sus conclusiones, insistieron en plantear el problema de la tenencia de la tierra, declarando "que es aspiración de los maestros lograr la democracia política y económica, a cuyo fin es preciso determinar que la tierra debe pertenecer a quien la trabaja y la hace producir, debiendo el Estado defender económicamente al pequeño productor, a quien debe ilustrársele técnicamente para el logro de una mayor eficiencia. Como una solución inmediata de este problema, se aspira a la rápida sanción de la Ley de Reforma Agraria '.

De los temas del orden del día, dos preocupaban al Inspector García: el tipo de maestro necesario en las zonas rurales y el grado de especificidad que debía tener en ellas la enseñanza primaria. Eran justamente interrogantes que ya se había planteado y que seguiría planteándose el Congreso de Maestros sobre Escuela Rural. Ambos fueron discutidos en Tacuarembó en un clima de franca confrontación.

Sin embargo, en cuanto a la formación de los maestros rurales, los participantes lograron acuerdo. Ella debía ser equivalente a la de los urbanos, manteniéndose idénticos títulos magisteriales. Pero "la formación integral del alumno rural exige una comprensión y conocimiento del medio ambiente campesino tal que sólo puede obtenerse mediante la experiencia directa que da el hecho de vivir en el campo". En consecuencia, se impone "la necesidad de establecer escuelas normales que tengan, como condición esencial, la de estar emplazadas en el campo. Para el mejor cumplimiento de su misión, las escuelas normales de uno y otro ambiente efectuarán intercambios, a fin de enriquecer las experiencias de los alumnos en los distintos medios nacionales".

Se recomienda, además, "mantener latentes las inquietudes culturales de los maestros del campo, mediante una acción constante a través de centros de emisión, misiones pedagógicas, concentraciones, congresos y otras formas que tiendan a la superación técnica y cultural".

Con esto, uno de los dos problemas mayores quedaba resuelto. No ocurrió lo mismo al tratarse la cuestión de si la enseñanza en el medio rural debía ser especializada o generalizada. Parecían enfrentarse —y esta era evidentemente una equivocada simplificación— una escuela capacitadora para el trabajo y una escuela que capacitara para la cultura.

En su informe, nos dice el Sr. García que actuaron como miembros informantes "por la mayoría, la señora Reina Reyes y, por la minoría, el señor Julio Castro. El informe de la mayoría establece que la escuela primaria en el medio rural debe dar una preparación básica, fundamental, dejando todo aprendizaje manual (de artesanía) para el momento o etapa post-escolar del niño. El informe de la minoría propone que la escuela primaria rural, además de su función cultural básica, debe proporcionar una enseñanza especializada, de acuerdo con las

necesidades del medio".

La búsqueda de la orientación pedagógica conveniente para la escuela rural no estaba aún madura y que las posiciones presentaban, aparte de expresiones confusas y contradictorias, sólo algunos de los muchos aspectos a considerar. Se advierte una cierta debilidad de concepción del acto mismo de educar. Predomina la preocupación por dotar de conocimientos y destrezas al futuro ciudadano, con invocaciones abusivas a la democracia, más que la concepción de la educación como proceso de desarrollo de personalidades concretas y que son parte de un medio también concreto.

Una corriente aparece —por lo menos en los documentos— sosteniendo una enseñanza primaria especializada, que forma profesionalmente a los niños, que incursiona en la artesanía. La otra aplaza todo esto hasta la etapa post-primaria, en homenaje al derecho del niño a la cultura, a ser respetado en su proceso bio-psicológico, a ser educado conforme con el ideal democrático. Tal vez los que participamos en la Concentración de Tacuarembó conservemos un recuerdo mucho más rico y matizado de nuestros debates, siempre difíciles de recoger en las conclusiones escritas y votadas.

Lo cierto es que, sobre aspectos fundamentales, no logramos claridad en Tacuarembó. Tampoco la lograríamos en la etapa inmediata siguiente.

En febrero de 1945 se realizó la **Segunda Etapa del Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural.** Fue la última gran actividad de F.A.M.U., pues de inmediato se constituiría, culminando un largo proceso unificador, la Federación Uruguaya del Magisterio (F.U.M.).

Esta etapa, de diez días de duración, trató dos temas principales: la organización de la escuela rural y la preparación de sus maestros.

El problema del enfoque unificador o diferenciador de las escuelas según estuvieran ubicadas en el medio rural o en el medio urbano, afloró nuevamente, suscitando apasionados debates que atrajeron al salón de actos del Ateneo de Montevideo a educadores e intelectuales montevideanos que sumaron sus opiniones a las de los auténticos maestros rurales.

Todos coincidían en retener como válidos "los fines esenciales, universales de la educación", pero los problemas concretos sobre los que debía pronunciarse el Congreso exigían, como ya había ocurrido en las reuniones anteriores, un mayor grado de precisión. ¿Dónde poner los límites entre una escuela nacional única y una escuela atenta a las características del medio y a las necesidades de sus alumnos? Este era el dilema, en parte filosófico, en parte técnico-docente con que se enfrentaba el Congreso, constriñéndolo a utilizar en sus informes expresiones tales como "sin que ello signifique un pronunciamiento sobre el problema de fondo", al extremo de que ciertas decisiones fueron aplazadas hasta una tercera etapa que nunca tuvo lugar.

Se avanzó, no obstante, en el tratamiento de algunos aspectos. Así por ejemplo:

- se recomendó una enseñanza predominantemente activa: "El jardín, la huerta, la chacra son, con el apiario, el taller, el parque de juego, etc., material vivo e indispensable con que debe contar toda Escuela Rural para el ejercicio pleno de la educación".
- se propuso extender a cinco grados la duración de la enseñanza primaria, que entonces era de apenas tres, y que toda escuela contara como mínimo con dos maestros.
- se sugirió que en consideración a "las característias sociales, económicas y culturales de las distintas zonas del país" las escuelas rurales pudieran ser de diferentes tipos: comunes, consolidadas y con internados.
- se puso énfasis en las responsabilidades de la educación en el mejoramiento de las condiciones nutricionales, sanitarias e higiénicas de la población.
- se propuso que los "organismos técnicos que actualmente tienen a su cargo el cometido de asesoramiento del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y el de fiscalización y orientación de la enseñanza u otros que se creen en lo sucesivo, se organicen sobre una base de especialización en lo referente a la enseñanza y la educación en el medio rural", recomendación que prepara el camino para la creación, trece años más tarde, de la Sección Educación Rural.
- se sostuvo que "la Escuela Rural debe tener una participación activa en la transformación social y económica de la realidad campesina". "Esta acción social la debe desempeñar la Escuela, no solamente protegiendo en todos sus aspectos (...) al educando, sino tendiendo también a la formación en nuestro hombre de campo de una conciencia social gracias a la cual se sienta comprometido con todos los problemas sociales circundantes y amparado en todas sus necesidades de individuo sociable". Para llevar a cabo esta acción social se recomendó que el organismo nacional especializado para el fomento de la educación campesina prestara particular atención a esta necesaria proyección social, que también se crearan centros departamentales de acción social y que toda escuela rural contara con un centro social, cuyo funcionamiento se confiaría a una comisión integrada por todos los maestros y algunos vecinos, bajo la presidencia del director de la escuela. La lectura de este proyecto, aprobado por el Congreso, nos deja un cierto sabor a paternalismo; se trata de un centro social donde adolescentes y adultos "sufrirán adaptaciones convenientes a la vida social y moral". En todo caso, la propuesta traduce la angustia del Congreso ante la gravedad de la situación de la población rural.

Sobraba dirigismo bien intencionado; faltaba apertura hacia el pa-

pel protagónico del campesino; estaba ausente, todavía, el principio de participación.

Ni en comisión ni en plenaria el Congreso logró acuerdo sobre cómo formar a los maestros rurales.

Las dos fases del Congreso fueron de una enorme importancia para el movimiento de gestación de una nueva escuela rural.

Por primera vez se encontraban en los salones del Ateneo de Montevideo educadores de horizontes muy dispares, que no tenían en común más que su angustia, sus frustraciones, la pobreza de medios y la percepción de que su causa y la de los campesinos requerían una reflexión y un esfuerzo conjuntos.

Bien hicieron las organizaciones magisteriales de ese entonces al recoger esas inquietudes y necesidades, interesando también a grupos de educadores de la capital, a instituciones cívicas y a la prensa por un problema poco o mal conocido.

Las autoridades de la época, por otra parte, tampoco se mostraron insensibles. Eran tiempos en que el Presidente de la República, el Ministro del ramo, los miembros del Consejo de Enseñanza Primaria asistían a los actos inaugurales de este tipo de eventos y se interesaban por su desarrollo y resultados. La convicción de que la escuela rural debía necesariamente ser otra cosa y establecer nexos con la comunidad más allá de los estrictamente escolares quedó establecida, por lo menos en términos generales.

Había que lamentar que, una vez más, cuestiones fundamentales quedaran en suspenso, pareciendo dividir al magisterio. Nos faltaba un análisis interpretativo global de la educación y de su puesto en el seno de la sociedad nacional y de los diferentes medios. Nuestra pedagogía no surgía con claridad por una cuestión de método, de mala elección del punto de partida; la confrontación campo-ciudad (confrontación de conceptos, de personas y de votos) nos impedía pronunciarnos definitivamente entre la pedagogía del enseñar y la pedagogía del aprender. Eso vendría tres años más tarde.

Entre 1944 y 1946 el magisterio y el profesorado de todo el país emprendieron una etapa llena de promesas: la realización del **Congreso Nacional de Educación.**

Esta vez el impulso vino del exterior, concretamente de la aplicación de resoluciones adoptadas por la Confederación Americana del Magisterio.

Tras una etapa, llamada "expositivo-crítica", de intensos trabajos de estudio, análisis en comisiones y elaboración de recomendaciones, en julio de 1945 se reunió por primera vez el Congreso, realizando un diagnóstico de la situación, a lo que siguió una segunda reunión en febrero de 1946 en la que se propusieron las medidas correctivas de aquella situación.

Para el Uruguay de entonces, esta sucesión de trabajos y reuniones, en las que participaron los más calificados miembros del cuerpo docente

nacional, significó un considerable esfuerzo, al que se sumaron las autoridades de la enseñanza. Pese a la severidad de muchos de los juicios que se formulaban respecto a la sociedad en su conjunto, a la política económica, social y cultural del gobierno y a las graves carencias e inarticulaciones que afectaban a los servicios educacionales, las autoridades se mostraron dispuestas al diálogo, a tal punto que el 10 de abril de 1946 el Poder Ejecutivo creó una Comisión Honoraria con la misión de estudiar las bases y la forma de realización de una nueva política educacional. Dicha Comisión estaba compuesta por el Ministro de Instrucción Pública, delegados de las Cámaras de Diputados y Senadores y de todos los organismos responsables de la enseñanza, así como del Comité Ejecutivo del Congreso Nacional de Educación. Era ésta una manera de hacer más "participativa " —así la calificaríamos hoy— la responsabilidad de orientar la labor educativa, buen propósito que, por falta de una auténtica voluntad política, no arrojó resultado alguno.

La contribución del Congreso a la percepción de la labor educativa como un todo, bien engarzado en los problemas concretos del país y en su potencial de desarrollo fue muy grande. No lo fue tanto en lo que tiene que ver con la escuela rural que no fue tratada por el Congreso, pues no era ese su objetivo ni la composición de sus órganos lo hacía posible. No obstante, fueron reconocidos como valiosos antecedentes los trabajos de los recientes congresos sobre la escuela rural. Los diagnósticos de la situación económico-social del país denunciaban que "el 85 o/o de los niños abandonaba la Escuela Rural sin terminar el ciclo primario de sólo tres años", concluyendo que "el niño rural recibe del Estado un trato educacional inferior al niño de la ciudad".

Las conclusiones de la primera etapa del Congreso ratificaron "la injustificada diferencia entre una escuela rural con cursos mínimos de tres años y una escuela urbana de seis grados", pero no escatimaron severas críticas a la escuela pública en general, "desvinculada del esfuerzo económico del país, tanto en sus aspectos agrario como industrial, colocándose al margen del trabajo creador del pueblo". En esta línea aprobó una ponencia especial en la que se consideraba "imprescindible la reforma agraria, a fin de obtener un cambio en las condiciones de explotación de la tierra. El estado actual de cosas impide el desarrollo normal de la economía del país, con funestas derivaciones para la enseñanza; parte de la inoperancia en la acción de la escuela rural y de las escuelas agrario-industriales se debe a estas condiciones".

Por su parte la segunda etapa del Congreso insistió en que era preciso transformar "el latifundio improductivo, mediante la reforma agraria". Pero mantuvo la línea de tratar unitariamente las necesidades de la enseñanza primaria, señalando "actividades generales para todos los niños, urbanos y rurales" e identificando como obligaciones del Estado, entre otras, sin distinción de medios geográficos, "aumentar la inscripción es-

colar primaria en todo el país; corregir el ausentismo y deserción escolares actuales; cumplir lo establecido sobre el número de niños por maestro; apresurar la edificación escolar; crear los cursos prevocacionales o de exploración en los últimos grados primarios; y dotar de los útiles, implementos y demás necesidades materiales, que respondan a la nueva orientación social de la escuela".

La necesidad de una diferenciación fue aceptada por el Congreso a nivel de la enseñanza media al recomendarse la creación de "cursos de enseñanza rural post-primaria en todas las zonas del país con el mismo núcleo de materias básicas que se establecerán en la enseñanza media y los cursos optativos o facultativos, técnicos y formativos equivalentes al nivel de estudio y trabajo requerido para la enseñanza media".

En todo caso, si bien el Congreso no hizo aportes particulares sobre la cuestión de la educación rural, ayudó a los educadores de todo el país a sostener la necesidad de dar un tratamiento político y organizativo más unitario y mejor coordinado a los diversos niveles educativos, asegurando por un lado la creación de un verdadero sistema educativo y, por otro, el establecimiento de vínculos mucho más sólidos entre los servicios educativos y entre las organizaciones sindicales de los educadores.

En enero de 1946, un año después de la fundación de la F.U.M., tuvo lugar la **Primera Convención Anual** de la misma, discutiéndose, entre otros, el tema de **la reforma agraria** en sus relaciones con la educación y, en particular, con la escuela y los maestros rurales.

Como lo habían hecho los congresos precedentes, la Convención denunció el injusto régimen de propiedad, tenencia y utilización del suelo uruguayo, calificando al latifundio como "máximo oponente del progreso y bienestar colectivo" y "uno de los primeros enemigos de la cultura".

Tras urgir la aprobación de la Ley de Colonización, por entonces en estudio, la Convención se pronunció sobre el papel del maestro rural en la modificación de las estructuras agrarias. Cabe decir que las expectativas eran grandes, posiblemente desmesuradas. Expresiones como "el hombre del campo vea en el maestro un verdadero aliado de la lucha que sostiene desde hace tantos años", "logrando que la escuela y el maestro sean el centro de todas estas actividades", "el maestro será quien encauce las organizaciones campesinas a fin de que ellas cumplan su destino", "solamente la lucha activa decidida, con todas las amarguras y satisfacciones que depara, hace del maestro el primer trabajador social", revelar una fuerte inclinación del magisterio agremiado a asumir una militancia muy activa ante un problema político, económico y social candente en esos momentos. En términos educativos, revela una tendencia, que hoy posiblemente cuestionaríamos, a hacer del maestro el protagonista central de un proceso que ahora preferiríamos ver mucho más en manos de los campesinos mismos, apoyados y asistidos por

los profesionales que cumplen responsabilidades en el campo, entre ellos los educadores.

La Convención examinó también los aspectos pedagógicos y aun didácticos del problema, por ejemplo, al señalar que "hemos hecho en el campo la escuela de la ciudad; desde la actividad de los maestros hasta los temas de los textos y de las lecciones de clase, acusan un total divorcio entre la enseñanza y el ambiente, hasta el punto de llegar a identificar los términos cultura y ciudad, apareciendo los maestros como embajadores de la ciudad y la escuela como un postizo en su medio" Como correctivo, la Convención recomendó:

"1o. Exploración constante del medio rural, propendiendo a un conocimiento más profundo del mismo.

2o. Utilización de los elementos que da el medio como base de la enseñanza.

3o. Prácticas de agremiación y cooperación en la escuela, desde el primer año, como medio de introducir los métodos de defensa contra los explotadores del trabajo campesino.

4o. Procurar la ayuda de las Comisiones de Fomento, entidades gremiales y de Fomento Rural, para poder cumplir en lo pertinente, en todas sus partes y en forma práctica el programa de las escuelas rurales", que todavía era, cabe recordarlo, el de 1917.

Todas las controversias surgidas en las precedentes reuniones desembocarían, resolviéndose, en el **Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas,** que tuvo lugar en Piriápolis del 2 al 6 de enero de 1949. En adelante, y durante décadas, la escuela rural dispondría, para emplear el lenguaje de hoy, de un marco teórico y de un currículo, resultantes de la conjunción de las posiciones del magisterio y de las autoridades de la enseñanza.

El momento era de renovación. Por iniciativa de Agustín Ferreiro, en 1945 se habían creado las primeras cuarenta escuelas granjas. El mismo Ferreiro había propuesto un programa, totalmente distinto en contenidos y en el concepto de enseñanza-aprendizaje en que se sustentaba, para el primer curso de las escuelas granjas, el cual fue aprobado en 1946, extendiéndose su aplicación en 1947 a los primeros años de todas las escuelas rurales.

Ya no se podía aplazar más la reforma de la totalidad del currículo. Luis Sampedro, maestro y presidente del Consejo de Enseñanza Primaria, propuso la realización, en forma de congreso, de una vasta consulta al magisterio rural. Desde el principio, esta etapa de captación de todas las inquietudes e innovaciones que por entonces se manifestaban y de definición de instrumentos unificadores, fue concebida como auténticamente participativa. Gobernantes, técnicos, asociaciones magisteriales y maestros trabajamos juntos durante meses y llegamos, juntos, a conclusiones y compromisos.

Con anterioridad al Congreso fueron constituidas dos comisiones con encargo de "preparar sendos anteproyectos de programa para escuelas rurales". Una estaba integrada por siete inspectores, otra por un representante de cada una de las asociaciones de maestros existentes en el país. A esta última se sumó Julio Castro, por entonces Subinspector de Enseñanza Primaria del departamento de Montevideo, uno de los dos secretarios del futuro Congreso.

Fueron invitados al Congreso de Piriápolis dos delegados de cada asociación de maestros del país, todo el personal docente de las escuelas granjas, o sea 110 maestros, más 242 maestros de escuelas rurales, lo que daba un total de más de 400 participantes.

El único tema de que debía ocuparse el Congreso era el futuro programa para las escuelas rurales. Conferencias y conciertos completaron las actividades. Por supuesto, los contactos humanos y profesionales a que dio lugar la reunión fueron intensos y perduraron durante años; el Congreso de Piriápolis constituyó para muchos de nosotros el momento culminante de un apasionante proceso de análisis de una cuestión que, a esa altura, era ya de interés nacional.

En su discurso inaugural el Sr. Sampedro subrayó el carácter atípico de la reunión: "Por primera vez —dijo— el Consejo de Enseñanza ha reunido a un conjunto tan numeroso de maestros para estudiar un problema técnico de tanta importancia como es el programa de escuelas rurales. Es que el Consejo de Enseñanza es el primero en reconocer el alto nivel de capacitación profesional alcanzado por el personal docente y la garantía que sus decisiones representan".

Hasta el fin, las autoridades mantuvieron esa actitud; las decisiones del Congreso fueron las que adoptamos, libremente, los maestros y el Consejo, en su momento, las haría suyas sin modificarlas. Más aún, el Consejo demostró su voluntad de dar un gran impulso a la educación campesina, comprometiéndose a aumentar el salario de los maestros rurales, a reparar y ampliar los locales escolares y a construir cien nuevas escuelas rurales, financiadas por el Consejo, las intendencias municipales y los vecindarios, promesas todas que fueron posteriormente cumplidas.

Las comisiones preparatorias presentaron sus informes. Por la de inspectores actuó como miembro informante el Sr. Nicasio H. García. Volvió a abrirse el debate, prácticamente en similares términos a lo acontecido en Tacuarembó y en el Ateneo de Montevideo. Dijo el Sr. García al presentar su informe: "Pensamos que redactar un programa para las escuelas rurales sobre el principio de diferenciación, en los fines y contenidos, con los de un programa para los niños de los medios urbanos constituiría, a esta altura de nuestra evolución pedagógica, un verdadero anacronismo. El ideal o desideratum educacional es el de proporcionar a todos y a cada uno de los niños del país las mismas posibilidades u oportunidades educativas, sin perjuicio que la enseñanza aproveche de las carac-

terísticas del mundo circundante y que el educando recoja, en valiosas vivencias, la naturaleza y esencia de las cosas".

Pese a esta declaración inicial, el proyecto de programa de los inspectores incluía la Agronomía como asignatura a estudiar por los escolares, con una orientación teórico-práctica ambiciosa. Quedaba planteada, pues, una importante contradicción a resolver.

Por la comisión integrada por los delegados de las asociaciones magisteriales informó Julio Castro. Proponía los "lineamientos generales" del futuro programa, con su estructura por áreas del conocimiento y abundantes criterios normativos y sugerencias metodológicas para desarrollar cada una de las asignaturas. Este trabajo iba precedido de dos capítulos en los que, por fin, quedaban expuestos los fundamentos y los fines que de ahí en adelante orientarían todo nuestro trabajo.

Al presentar su informe, Castro insistió en la importancia de partir de una definición de la educación; la Comisión proponía que fuese la siguiente: "La educación es un hecho social por el que un grupo humano transmite a las generaciones que lo suceden su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos, y se realiza de acuerdo a fines de superación". Castro destacó la importancia que en esta definición tenía la expresión "condicionada". "Este carácter de condicional que tiene la educación —decía Castro— nos lleva a reconocer que allí donde las condiciones varíen, tendrán que variar también las formas de la educación. Si dos grupos humanos se encuentran en distinto medio natural y tienen distinto grado de desarrollo, es lógico que sus diferencias incidan en los modos de expresarse el hecho educacional".

"Es muy importante, sin embargo, señalar que la variación de manifestaciones que en razón de esas diferencias adopta el hecho educacional, no puede afectar a su esencia".

"Sólo alcanza a su periferia, a su expresión exteriorizada. Porque el hecho de la transmisión, el hecho educacional, considerado en sí, en su esencia íntima, se realiza siempre constante consigo mismo. Lo que varía son los modos cómo se realiza; las formas que adopta al concretarse según los múltiples modos de la vida corriente".

Rectificando posiciones sostenidas anteriormente, Castro mantuvo en Piriápolis el principio de que las diferencias entre la educación de uno y otro medio no debían afectar lo "esencial" del acto educativo. Debían tener en cuenta, sobre todo, las condiciones reales del alumno, condiciones destinadas a evolucionar e incluso a aproximarse, a medida que los niveles de vida y de producción en el campo fueran progresando. Otro principio sostenido por la Comisión resumía así la superación de la contradicción: "Cuanto más atrasado es un país en su desarrollo, mayor es la diferencia entre la educación rural y la urbana. Esa diferencia tiende a nivelarse a medida que el país evoluciona económica, social y culturalmente".

Igual tendencia a la conciliación inspiraba la propuesta de "fines" que orientarían el programa. El capítulo respectivo comenzaba así: "Teniendo los fines esenciales de la educación un carácter universal, la escuela, órgano específico de ésta, debe crear las posibilidades que permitan el desarrollo integral del educando. En los distintos medios debe tender a compensar los déficit que nieguen posibilidades a ese desarrollo". El capítulo proseguía con el enunciado de fines éticos, cívicos, sociales y educativos, aporte que perduró no sólo en el programa para escuelas rurales de 1949 sino también, en buena medida, en el de escuelas urbanas de 1957.

Entre los fines educativos, la Comisión proponía que se adoptara el siguiente concepto de escuela productiva: "La Escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino".

Entre las sugerencias metodológicas, la Comisión proponía ésta, que aclara aún más el concepto de escuela productiva: "El trabajo de huerta o granja deberá ser productivo igual que el de taller. Pero siempre, uno y otro, deberán tener presente que el niño que allí realice sus actividades no es un trabajador que trabaja para producir. Es un ser que está formándose y que, de cada cosa que hace, tiene que adquirir la comprensión inteligente, tanto de la técnica que realiza como de la finalidad que orienta esa técnica".

Esta propuesta provocó en la Comisión y en el Congreso un largo debate, debate final en el largo proceso de creación de la nueva escuela rural. La minoría propuso sustituirla por la siguiente declaración: "Siendo uno de los fundamentos de la democracia el ofrecer a todos los individuos igualdad de oportunidades, la Escuela debe luchar para que el Estado democrático favorezca el desarrollo del niño que cuenta con factores sociales adversos y no hacer de él el agente que corrija injusticias económicas y sociales existentes". La mayoría de los participantes en el Congreso estuvimos de acuerdo en que nuestras escuelas fueran "productivas", principio que se mantuvo en el Uruguay durante tres decenios y que, en el plano internacional, ha reaparecido cada vez que se sostiene la necesidad de articular, por razones fundamentales educativas más que económicas, los procesos educativos con el trabajo productivo socialmente útil.

Cabe comentar, incidentalmente, que la aceptación de los factores que condicionan los procesos educativos fue durante años combatida en el Uruguay con alusiones a su supuesto carácter antidemocrático;

quienes estaban a favor de una enseñanza "desinteresada" invocaban sus ideales "democráticos", sin advertir que una de las funciones de todo régimen democrático es la de hacer posible la igualdad de oportunidades con medidas correctivas de las desigualdades, especialmente cuando se trata del niño, yendo más allá del mero enunciado del principio de la igualdad de oportunidades. Por aquellos años, los así autocalificados defensores de la democracia, no sólo se situaban al margen de la naturaleza del problema en debate, sino que, además, creaban en las asambleas un clima de confrontación ideológica que captaba muchos votos en favor de sus posiciones. Pero en Piriápolis las cosas ya estaban claras y predominábamos los maestros que teníamos del niño del campo imágenes muy concretas y una vocación no menos "democrática" por cierto que la de quienes traían a colación la democracia, viniera o no al caso.

Otra contribución del Congreso de Piriápolis fue la de poner en claro el papel que la escuela podía y debía desempeñar como factor de cambio en la sociedad rural. La acción compensatoria de aquélla debía beneficiar no sólo a los niños sino también a la familia y a la comunidad. Esto llevó a proponer entre los fines sociales el de "crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo" ya que "debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas", sugiriéndose actividades tendientes a mejorar el hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, a fortalecer el espíritu de cooperación y a jerarquizar la vida rural, impulsando obras materiales de interés colectivo y en general la promoción cultural de la comunidad.

No obstante, para el nuevo programa, como se decía en uno de sus fundamentos, "la creencia de que las reformas educacionales pueden transformar una sociedad es antinatural y antihistórica" Estos sensatos planteamientos serían de una enorme utilidad en aquellos trabajos ulteriores en que se dio un vigoroso carácter de acción social a la labor educacional en el campo.

El Congreso aprobó, sin modificaciones, el proyecto de "Fundamentos" presentado por la Comisión de delegados de las asociaciones de maestros y, con ligeras modificaciones, el proyecto de "Fines" propuesto por la misma Comisión.

En cuanto a los proyectos de programa de ambas Comisiones, se decidió pasarlos a estudio de una comisión redactora del programa definitivo. Hecho extraordinario: el Congreso propuso por aclamación la lista de miembros de esta Comisión y el Consejo de Enseñanza, en sesión del 19 de enero, ratificó su composición, sin modificación alguna.

La Comisión trabajó intensamente durante las vacaciones de ese verano; entregamos el proyecto de programa el 8 de abril. Todavía el Consejo lo pasó a consulta a un Congreso de Inspectores que se realizó en Minas, del 13 al 15 de octubre de 1949. Esta reunión abordó numerosos temas, pero el más importante fue sin duda el programa para las escuelas

rurales, que fue presentado, como miembros informantes, por Nicasio H. García, Enrique Brayer y Julio Castro. Por amplia mayoría se reconoció la aprobación del programa sin modificaciones y así fue decidido por el Consejo el 27 del mismo mes.

El Congreso de Piriápolis nos dejó, pues, un conjunto de bases conceptuales orientadoras, a las que por mucho tiempo consideramos nuestra "doctrina" de educación rural. Nos dejó un nuevo programa, rico en sugerencias, abierto, flexible, incitador de la creatividad. Dejó también una enseñanza rural mejor organizada y más prolongada: cuatro cursos para las escuelas de maestro único y seis para las de dos o más maestros. Y un antecedente importante: las reformas educativas requieren la participación activa de los maestros. Así se haría, todavía, en 1957, al renovarse el programa para las escuelas urbanas.

En enero de 1955, la F.U.M. convocó un **Congreso de Maestros Rurales** que se realizó en el Hotel Miramar de Montevideo. Asistieron delegaciones de 18 asociaciones de maestros.

Cinco grandes temas fueron abordados: el medio rural, la escuela, el niño, el maestro y los programas. Por primera vez se tuvo la impresión de que no se partía de cero; el Congreso constituía un corte evaluativo en un proceso que ya era de importantes realizaciones. Esto llevó al examen de un amplio temario, sobre el cual las conclusiones fueron concretas y las recomendaciones pragmáticas, apoyadas en lo que ya existía, que no era poco.

En el somero análisis del medio rural que se hizo, surgieron tres novedades: por primera vez fueron mencionados como problemas el latifundio agrícola, la colocación en el agro de capitales de origen urbano y el rancherío suburbano. El país iba sintiendo cómo cambiaban sus estructuras económicas, con agravamiento de las condiciones sociales, "sin que se perciba —dice el informe del Congreso— la acción gubernamental intensiva tantas veces reclamada por el magisterio".

En cuanto a la escuela, el Congreso se declaró conforme con el programa en vigencia, aunque no con los niveles de aplicación logrados, señalando como factores limitantes la inadecuada formación de los educadores, la carencia de medios, la falta de preparación del cuerpo inspectivo, etc.. La responsabilidad de la escuela respecto a los problemas de la comunidad también fue ratificada: la acción educativa había de llegar a niños, adolescentes y adultos, hombres y mujeres, con programas integrados más que con acciones aisladas o esporádicas. "La escuela rural, declaró este Congreso, debe ser una escuela activa y productiva al servicio de la comunidad que integra. Entendemos por escuela productiva aquella que realiza trabajo educativo y socialmente útil, creando bienes materiales y culturales para la comunidad".

Otros temas tradados referían a la organización escolar: locales escolares, viviendas y sueldos de los maestros, horarios y régimen de vacacio-

nes, necesidad de censos escolares y de investigaciones locales, etc..

En opinión del Congreso, el desarrollo de la escuela rural dependía de medidas que debían adoptar paralelamente tanto las autoridades escolares como el movimiento gremial. A las primeras se les pidió la creación de un departamento técnico encargado de orientar la educación rural y de emprender, por diversas vías, actividades de perfeccionamiento del magisterio. A la FUM se le recomendó "realizar una campaña de agitación del problema de la escuela rural" creando, para ello, una comisión especial permanente. Todas las asociaciones magisteriales del país habían de colaborar en actividades conducentes a la elevación profesional del magisterio.

Cuatro reuniones más deben ser mencionadas. Lo haremos brevemente, pues en ellas se trataron programas de accion que se describen más adelante.

Del 12 al 15 de octubre de 1956 tuvo lugar en Montevideo el **Primer Congreso de Centros de Misiones,** los cuales venían funcionando desde años atrás en la mayor parte de los departamentos. Trató los siguientes temas: "a) Qué entienden las misiones por rancherío; b) Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay: sus métodos de investigación y trabajo; c) Planes conjuntos para el futuro entre los Centros de Misiones". Sobre la labor de este primer congreso recomendamos la lectura de dos documentos: Jorge Bralich, "Las Misiones Socio-Pedagógicas en el Uruguay", impresora Signo, Montevideo, agosto de 1963, y Víctor Silveira, "Las Misiones Socio-Pedagógicas en el Uruguay" publicación del Centro Interamericano de Educación Rural, 1960.

En febrero de 1957 las Inspecciones Regionales de Enseñanza Primaria organizaron en la Biblioteca y Museo Pedagógicos la **Mesa Redonda de Maestros Rurales.** El objetivo era hacer una exposición y balance de las realizaciones de tres programas que entonces estaban en plena ejecución: las Misiones Socio-Pedagógicas, el Núcleo Escolar de La Mina y las Escuelas Granjas. Fueron sesiones vibrantes, llenas de optimismo. Quienes participamos en ellas sentíamos que el movimiento tenía raíces cada día más profundas en las poblaciones rurales y entre el magisterio. La "doctrina" de educación rural resultante del Congreso de Piriápolis iba materializándose en obra positiva. Y una nueva promoción de jóvenes educadores rurales tomaba a su cargo la tarea de exponer en la capital el porqué y el cómo de sus actividades innovadoras, por entonces llenas de promesas y de desafíos. Sólo faltaba evitar la dispersión, para lo cual insistimos en la necesidad de que el Consejo de Enseñanza Primaria creara un servicio técnico responsable del planeamiento, la coordinación y la orientación de todos los aspectos de la educación rural.

Tal tarea fue asumida por el Cuerpo Técnico Consultivo de Enseñanza Primaria y Normal, que redactó ese año el proyecto de creación de la Sección Educación Rural. En marzo de 1958 la Biblioteca y Museo

Pedagógico fueron sede de una nueva **Reunión Nacional de Maestros Rurales,** la cual estudió, apoyándolos, el proyecto de creación de la Sección Educación Rural y los nuevos programas de estudio en el Instituto Normal Rural. El Consejo de Enseñanza Primaria aprobó la puesta en marcha de la Sección Educación Rural el 15 de mayo de 1958, con lo cual, de ahí en adelante, dispusimos de un recurso técnico fundamental, largamente solicitado por el magisterio.

Del 28 al 31 de agosto de 1958, por iniciativa de la Sección Educación Rural, tuvo lugar, siempre en la Biblioteca y Museo Pedagógicos, la **Reunión de Delegados de los Centros de Misiones Socio-Pedagógicas,** los cuales habían sido oficializados por Ley No. 12.376 de 31 de enero de 1957. Asistieron delegaciones de los centros oficiales de los 19 departamentos y de centros de misiones no oficiales de Lavalleja y Montevideo. Fue una reunión de carácter eminentemente técnico, que abordó el siguiente temario: "1o. Análisis del reglamento vigente; 2o. Líneas generales de organización de las Misiones Socio-Pedagógicas y documentación de sus actividades; 3o. Normas para la elección de los lugres misionables; 4o. Equilibrio entre los aspectos asistenciales y educacionales de las Misiones Socio-Pedagógicas". Las obras ya mencionadas de Bralich y Silveira describen los resultados de esta reunión.

Hemos recorrido doce de las reuniones profesionales que en los veinticinco años que van de 1933 a 1958 se ocuparon, al principio, de los problemas de la escuela rural y, al final, de lo que dimos en llamar educación rural.

Las primeras fueron convocadas por organizaciones de educadores, las últimas predominantemente por las autoridades educativas. Aquéllas fueron de denuncia, éstas de examen de las realizaciones. Tantas reuniones (y conste que no hemos mencionado todas las que realmente tuvieron lugar) acercaron a los maestros entre sí, redujeron su gran soledad, les habituaron a presentar sus problemas y a discutir sus soluciones. Pusieron en contacto a los gobernantes —algunos de los cuales demostraron un particular sentido de responsabilidad ante las necesidades del campo— con los profesionales de la educación. Llevaron la problemática campesina a la capital, incitando a la prensa a ocuparse de ella. Suscitaron en otros servicios —la colonización, la salud pública, la universidad— la convicción de que cuanto hubiera que hacer en el campo podía y debía contar, en el futuro, con la escuela rural y sus maestros.

LA DINAMICA, FUERA DE LA ESCUELA, DEL CONTEXTO SOCIAL Y AGRARIO

También la sociedad se movía. Más despacio de lo que hubiéramos deseado, pues los obstáculos eran muchos. Uno de ellos era el desconocimiento de lo que en términos demográficos ocurría en la campaña. Entre 1908 y 1963 el país no realizó ningún censo de población; si bien

aproximadamente cada lustro se realizaba un censo agropecuario. Las investigaciones eran escasas; recién en 1951, entre un conjunto de "Planes de Fomento Agropecuario", el Ministerio de Ganadería y Agricultura propondría la creación de un Departamento de Sociología Rural.

De modo que quienes estábamos interesados en estudiar los problemas rurales teníamos poco que leer. Tal vez la primera obra sistemática haya sido "Riqueza y Pobreza del Uruguay", de Julio Martínez Lamas, publicada en 1930, en la que el autor analizaba lo que él llamaba "las causas que retardan el progreso nacional" y donde presentaba a Montevideo como la "bomba de succión" de 33 millones de pesos sustraídos anualmente a la campaña, retrasando su progreso. Martínez Lamas incluía un capítulo sobre "el dolor de la campaña", el cual contenía un primer estudio del problema del rancherío en el Uruguay. Subrayaba la importancia de la educación en la modificación de las condiciones de vida de las "familias de vagabundos", que él presentaba, en una tesitura francamente pesimista, como cargados de vicios.

Debe señalarse que este problema de los rancheríos rurales, surgido al término del siglo pasado con la tecnificación de la estancia, ha sido un tema de denuncia intermitente en la literatura social uruguaya. El mejoramiento tanto de la ganadería como de la agricultura, concebidas como empresas extensivas, ha tenido un alto costo social en el país: el tránsito del pequeño agricultor independiente a la condición de asalariado, el abandono progresivo e irrefrenable del campo por una parte de la población, la desintegración familiar, la marginalización rural y urbana.

Tras Martínez Lamas, otros autores se ocuparon del tema, debiéndose mencionar, por el impacto que tuvo, el libro de 1944 de Juan V. Chiarino y M. Saralegui "Detrás de la ciudad; un ensayo de síntesis de los olvidados problemas campesinos".

Los maestros siempre presentamos al rancherío como el problema social más arduo que afectaba a la población uruguaya por aquellos años y de él se ocuparon, como hemos visto, los trabajos presentados a los concursos anuales de pedagogía y todos los congresos.

También se ocuparon los hombres de gobierno y los legisladores, aunque jamás se le abordó seriamente, con voluntad de resolverlo. El país se preciaba de ser una democracia avanzada y culta, pero contaba con un traspatio en que entre 100.000 y 200.000 compatriotas vivían —viven todavía hoy— en una miseria sin esperanza. Ilustremos esta falta de sensibilidad y de acción con un ejemplo: en junio de 1948 el Sr. Tomás G. Brena, diputado por Montevideo, propuso la designación de una comisión especial que debería trasladarse a los departamentos de Artigas y Rivera y estudiar en el término de treinta días los problemas principales que afectaban a sus poblaciones. En la exposición de motivos, refiriéndose a la situación imperante en el norte del país, decía el Sr. Brena: "Una Comisión que designó la Cámara de Representantes en el año 1940 vino,

lo recuerdo perfectamente, horrorizada de ciertos problemas que pudo conocer directamente. Propuso algunas medidas, pero ninguna se realizó".

La misma cosa ocurrió con los legisladores, igualmente "horrorizados", que dieron cumplimiento a partir de 1948 a la moción del Sr. Brena. El informe de lo que encontraron en Artigas y Rivera fue presentado a la Cámara en diciembre de 1949. Se designó una Comisión especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos, la que fue celebrando espaciadas reuniones, recibiendo testimonios y propuestas del Instituto Nacional de Colonización, de la Fundación Nacional Amigos del Niño del Campo, del Centro de Misiones Socio-Pedagógicas y de personas conocedoras del tema. Todavía en setiembre de 1955 la Comisión celebraba sesiones de análisis. De resultas de tan prolongado estudio —sobre el cual la Cámara publicó en 1959 un informe de 266 páginas— la Comisión propuso una serie de artículos "para ser incorporados al proyecto de rendición de cuentas y de presupuesto de sueldos y gastos de 1956". En lo esencial, tales artículos proponían: en cada departamento funcionaría una Comisión Pro-Recuperación de los Rancheríos. Se crearía un Fondo Especial, que el Poder Ejecutivo distribuiría "en proporción a la población de los rancheríos de cada departamento, dando preferencia a aquéllos de condiciones más precarias". Cada comisión departamental "procederá a entregar a cada Comisión de Fomento Escolar, para su administración, los fondos que correspondan a los rancheríos que estén en la zona de la escuela. Harán las inversiones atendiendo a las necesidades más apremiantes de los pobladores de los mismos, en materia de alimentos, agua potable, medicamentos, ropas, elementos para mejorar la vivienda, ganado lechero, semillas y demás útiles e implementos para el cultivo de la huerta familiar. En lo posible, todas las etapas previstas o no en esta ley, se cumplirán a través de la escuela más próxima a los rancheríos".

No se podía pedir de nuestros legisladores menor productividad: ocho años para organizar un reparto para pobres, confiando su ejecución a la escuela rural, en momentos en que los maestros teníamos una visión diametralmente opuesta de la función que nos correspondía desempeñar. Los recursos del Fondo Especial no llegaron a nuestras escuelas. Y los rancheríos continuaron esperando nuevas hornadas de legisladores "horrorizados".

Justo es señalar que otros mecanismos actuaron con mayor diligencia. A raíz de las graves inundaciones que se produjeron en el primer semestre de 1959, fue creada la Comisión Nacional para Damnificados, cuyos miembros, que actuaban honorariamente, fueron designados por el Poder Ejecutivo, administrando importantes fondos públicos para la rehabilitación de los centros poblados afectados, una parte de los cuales estaba en zonas rurales. Algunos de los métodos de investigación, de planeamiento y de ejecución de los proyectos, consistentes sobre todo en el rea-

sentamiento de las familias y la construcción de nuevas viviendas, aportaron innovaciones al tratamiento de la marginalidad. El trabajo tuvo un enfoque profesional interdisciplinario, se fomentó la participación de los interesados, en forma individual, grupal y colectiva, se estimularon las respuestas cooperativas y de ayuda mutua. En los nuevos asentamientos se construyeron escuelas y policlínicas.

La legislación social fue también extendiéndose. En 1934 se había aprobado el Código del Niño, a cuyas generosas disposiciones los maestros rurales nos aferrábamos cuando nos enfrentábamos a la resistencia de algunos padres a inscribir sus hijos en los cursos. Un buen funcionamiento del comedor escolar tenía, sin embargo, mucha más fuerza que cualquier código.

Años después, fueron aplicados a los asalariados rurales los beneficios de la Ley de Asignaciones Familiares, lo que contribuyó a que los maestros pudiéramos ejercer un mejor control de la asistencia. En 1943 se aprobó la Ley de Jubilaciones Rurales y en 1946 el Estatuto del Trabajador Rural, beneficios que llegaron a sus destinatarios con gran retraso y grandes limitaciones, en parte debido al bajísimo, por no decir nulo, nivel de sindicalización de los trabajadores rurales. Así, en su artículo 7 el Estatuto del Trabajador Rural prescribía que "el patrono suministrará al personal que trabaje en su establecimiento, como también a su familia (esposa, hijos y padres) cuando vivan en el establecimiento, vivienda higiénica y alimentación suficiente", normas cuyo incumplimiento ha sido una de las causas del crecimiento del problema de los rancheríos.

La Ley de 1943 que estableció los Consejos de Salarios no se aplicaba en el campo, pero el Poder Ejecutivo fijaba anualmente —y fija todavía— los salarios mínimos para las distintas categorías de trabajadores rurales. En el Capítulo XIII de la investigación "Situación económica y social del Uruguay rural", publicada en 1963 y realizada por el Centro Latinoamericano de Economía Humana para el Ministerio de Ganadería y Agricultura, se examina el elevado grado de incumplimiento de las mencionadas leyes, varios años después de haber sido aprobadas. No hace falta decir cómo los vacíos de la legislación social perjudicaban la condición vital del niño y el disfrute de sus derechos, entre ellos el de educarse.

El cooperativismo conoció algunos progresos en las décadas que estamos estudiando. En 1941 se aprobó la Ley 10.008 de Cooperativismo Agropecuario; en 1955 se realizó en Rivera el Congreso de Cooperativas Agropecuarias y en 1956 fue fundada la Federación Nacional de Cooperativas Agropecuarias (FENACOA) a la que se afiliaron 19 cooperativas con 4.874 establecimientos. En 1961 las cooperativas miembros eran ya 80, con 15.816 establecimientos asociados, según datos de Raúl Jacob, "El cooperativismo agropecuario: génesis y debate ideológico", CIEDUR, Montevideo, 1984. El funcionamiento de la Unidad Cooperaria No. 1 en campos de Cololó, departamento de Soriano, merece también ser señala-

do como un importante esfuerzo privado con respaldo financiero oficial, en búsqueda de caminos para la juventud rural.

Aquellos años fueron también los del surgimiento de los primeros programas de extensión agrícola, con interesantes avances metodológicos principalmente en el sur del país, que incluían muchas veces lazos de trabajo con las escuelas rurales y granjas. En 1945 fue fundado el Movimiento de la Juventud Agraria, institución privada que fomentó la organización en las escuelas, principalmente en las escuelas granjas, de clubes agrarios juveniles a los que se otorgaban modestos créditos para ejecutar proyectos de producción, introduciendo en el campo elementos de progreso técnico. Fue éste un importante recurso de enorme potencialidad educativa, que los maestros utilizamos en aplicación de recomendaciones explícitas del programa de 1949.

Hubo también cambios importantes en el ámbito universitario, donde comenzaron actividades misioneras y más tarde de extensión y, en la Facultad de Arquitectura, las del Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo que realizó estudios de diagnóstico muy profundos de poblaciones del interior del país, preocupándose por comprender, en un contacto directo con los educadores, el papel que los servicios educativos renovados podían cumplir en aquéllas.

Tal vez el debate más importante en torno a la situación del agro en la década de los años cuarenta haya sido el relativo a la cuestión de la colonización. La literatura sobre la reforma agraria era profusa y no menos de una decena de proyectos habían visto la luz, sin lograr hacerla realidad. Falto de organización y de peso social, el campesinado uruguayo ignoraba los debates ciudadanos sobre una reforma agraria que, por otra parte, nadie en las esferas del poder deseaba.

La colonización venía haciéndose desde 1923, en muchos casos con éxito económico y social, por cuenta de la Sección Fomento Rural y Colonización del Banco Hipotecario, la cual hacia 1947 ya había adquirido tierras por una superficie total de 213.026 há y organizado en ellas colonias con 2.843 lotes en los que vivían unos 10.000 colonos y familiares. No está de más señalar que en esas colonias venían funcionando escuelas rurales y granjas que se encontraban entre las mejores del país.

Recogiendo el sentir nacional favorable a la modificación de las anacrónicas estructuras agrarias, la Comisión Nacional de Fomento Rural organizó en Paysandú del 19 al 22 de mayo de 1945 el Primer Congreso Nacional de Colonización, evento de primera importancia al que concurrieron, entre numerosas entidades públicas y privadas, el Consejo de Enseñanza Primaria y la F.U.M. Una de las comisiones del Congreso estudió los problemas referentes a la enseñanza. Cinco de sus recomendaciones decían así: "I) Que debiendo tener toda política de colonización como finalidad principal la defensa de los valores humanos, se apoya la acción que realiza la escuela pública, que debe preparar al alumnado para permi-

tir su ingreso a Enseñanza Secundaria e Industrial o agraria, creándose la Escuela simultáneamente con la fundación de toda Colonia y dotándola del área técnicamente necesaria y de los medios para realizar su misión. II) Que es de imperiosa necesidad ofrecer al adolescente campesino en cursos pos-escolares, las oportunidades para ampliar su cultura, para realizar su capacitación, respetando sus aptitudes y para solucionar su problema económico. III) Que siendo de fundamental importancia elevar la moral familiar y social por medio de la cultura de la mujer, se creen en todas las colonias escuelas del hogar agrario, que amplíen su acción con jornadas culturales, realizadas en el hogar del colono. IV) Que para despertar en las colonias un espíritu de alegría y de fervor en el trabajo funcione, dentro del Instituto de Colonización a crearse, un departamento de acción social y cultural que, por distintos medios, ofrezca al colono sanos esparcimientos, realizando una acción cultural que favorezca la solidaridad humana, coordinando para tal fin la acción de los organismos culturales afines. V) Que constituyendo la ganadería y la agricultura y sus industrias derivadas las bases fundamentales de nuestra economía, debe propenderse a la mayor difusión de la enseñanza agraria".

Naturalmente, las conclusiones principales del Congreso referían a la colonización, aprobándose entre otras las dos siguientes: "Que la acción del Estado quede exclusivamente a cargo de una entidad colonizadora, la que deberá gozar de la autonomía necesaria para el mejor cumplimiento de su misión, y deberá ser dirigida por un Directorio con integración técnica y auténtica representación de los productores rurales". "Que se dote a la entidad colonizadora de recursos que merezcan la calificación de suficientes sobre la base de una financiación racional que asegure, con carácter permanente, su disponibilidad y su gradual ampliación".

El Parlamento se puso entonces a trabajar en la creación del ente colonizador sugerido por el Congreso de Paysandú. El 12 de enero de 1948 fue aprobada la Ley 11.029 por la que se creó el Instituto Nacional de Colonización. Su capítulo IX refiere a la creación en las colonias de servicios de interés general, estableciéndose en el artícul 48 que "al proyectarse las colonias, se preverán los espacios necesarios para la instalación de los servicios de interés colectivo: escuelas, cooperativas (...)". El artículo 49 decía: "Cuando las colonias no contaren con escuelas de enseñanza primaria en un radio conveniente, el Instituto gestionará del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal la construcción y habilitación de las que se reputaren necesarias. (. . .) Asimismo, el Instituto prestará su atención a la cultura de la mujer y a su preparación para el hogar; a la fundación de clubes de niños y jóvenes, bibliotecas, etc., procurando ofrecer a los colonos medios de superación espiritual y sanos esparcimientos". A los especialistas en educación de adultos tal vez les resulte interesante leer el capítulo XVI de la Ley, relativo a la capacitación de los colonos. El artículo 135 se refería en los siguientes términos al problema de los ranche-

ríos "Cométese al Instituto Nacional de Colonización la aplicación de la ley de 16 de octubre de 1944, relativa a los inmuebles rurales en los cuales se encuentren rancheríos o núcleos de población y cuyos ocupantes lo sean a título precario. A este respecto investigará las características individuales y sociales de la población de esos rancheríos y sus posibilidades de mejoramiento, en relación con la actividad agraria, como asimismo las condiciones de vida y trabajo de la población campesina en general, especialmente en cuanto tenga que ver con las finalidades de esta ley".

Resumiendo, en las décadas de los años cuarenta y cincuenta, décadas de postguerra en que el país disponía aún de recursos para lanzar programas progresistas, se adoptaron una serie de medidas contribuyentes, con grados muy variables de ejecución real, al mejoramiento de la condición económica y humana de la población rural. El magisterio participó en ello, cuantas veces pudo, pero sin duda esperaba mucho más; en su conjunto las medidas adoptadas, incluyendo la creación del Instituto Nacional de Colonización, que pronto quedó desfinanciado, estaban muy lejos de dar respuesta a nuestros planteamientos y a nuestras expectativas.

LA CREACION DE UN SISTEMA EDUCATIVO INTEGRADO PARA EL MEDIO RURAL

Una doble vertiente caracteriza el movimiento uruguayo en favor de una nueva escuela rural: por un lado, la profundización conceptual que lleva a definir las funciones que ha de cumplir la educación en las zonas rurales; por otro, la progresiva creación de una serie de instituciones que multiplican la acción de la escuela rural aislada. A esta segunda característica nos referiremos ahora, sacrificando los detalles de funcionamiento, que aparecen en capítulos posteriores del trabajo.

Las primeras cuarenta escuelas granjas fueron creadas, como ya se ha dicho, en 1945. Se puso en marcha, también, el Departamento de Escuelas Granjas, a cargo de un Inspector y dos Subinspectores. El número de escuelas de este tipo fue llevado a ciento tres en 1949.

La primera misión socio-pedagógica fue la que actuó en Caraguatá, departamento de Tacuarembó, en julio de 1945. En su ya mencionada obra, Bralich enumera 41 misiones realizadas hasta 1960 a cargo de centros existentes en once departamentos. En general, el movimiento evolucionó de las misiones visitantes a las misiones permanentes, de las misiones compuestas por estudiantes magisteriales a las pluridisciplinarias, de las misiones con finalidades asistenciales y culturales a las misiones en que se procuraba contribuir a un desarrollo local integrado, de las misiones independientes a las misiones oficiales, especialmente después de 1957, año de su oficialización.

El primer Núcleo Escolar Experimental se estableció en octubre de 1954 en la zona de La Mina, departamento de Cerro Largo. Estaba constituido por siete escuelas rurales, con cuyos maestros actuaba un equipo de especialistas dependientes del Consejo de Enseñanza Primaria y de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultura. Se cumplían las labores indicadas en el programa de 1949, con énfasis particular en la acción educativa con las comunidades.

Los agrupamientos escolares surgen en 1957 en el departamento de Florida, como mecanismos espontáneos de reforzamiento mutuo entre maestros rurales de escuelas vecinas, con apoyo de sus inspectores. Maestros de otros departamentos crearon organizaciones similares.

En cuanto al mejoramiento profesional de los maestros rurales, por los años cuarenta existieron cursos impartidos en Montevideo y, en razón de ello, fuertemente criticados. En 1949 la Escuela Granja de Estación González, departamento de San José, es convertida en el Instituto Normal Rural, el cual es trasladado a Cruz de los Caminos, departamento de Canelones, en 1959.

El país contaba, pues, con escuelas granjas en todos los departamentos del interior, con una red de centros de misiones en que se sensibilizaban estudiantes magisteriales y universitarios, con áreas rurales en que operaban, mancomunadamente, varias escuelas, y con un centro de capacitación de especialistas en educación rural.

Estos recursos, que a partir de 1957 se encontraban todos en la órbita del Consejo de Enseñanza Primaria, mantenían relaciones estrechas con otros servicios técnicos del mismo Consejo: recibíamos los boletines del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares, creado en junio de 1941 a iniciativa de Agustín Ferreiro, así como las publicaciones del Departamento Editorial, entre ellas la magnífica revista infantil 'El Grillo", tan apreciada por los niños del campo como por los de la ciudad; las escuelas, las misiones y el Instituto eran apoyados por Cinematografía y

Fonografía Escolares, en particular mediante el préstamo de películas y proyectores. Muchas de nuestras reuniones se realizaron en la Biblioteca y Museo Pedagógico en la cual, por otra parte, existía un especial interés por incorporar a la Biblioteca todas las publicaciones del movimiento. Anales de Instrucción Primaria, por su parte, publicó todos los documentos técnicos surgidos por aquellos años.

Nuestras relaciones se extendían, más allá del Consejo, con los Ministerios de Ganadería y Agricultura, de Salud Pública, de Obras Públicas, con la Universidad, en particular con su Departamento de Extensión y con las Facultades de Agronomía y Arquitectura y la Escuela de Enfermería, con el Instituto Nacional de Colonización, el departamento agrícola de la ANCAP, el Servicio Oficial de Distribución de Semillas, el Vivero Nacional de Toledo, el Movimiento de la Juventud Agraria, las So-

ciedades de Fomento Rural, las cooperativas y, desde luego, las asociaciones de maestros de todo el país y la F.U.M.

En aquellos años, las Inspecciones Departamentales y las asociaciones de maestros organizaron, prácticamente en todos los departamentos del interior, congresos locales, mesas redondas, cursillos y jornadas, especialmente en períodos de vacaciones, en los cuales participaron centenares de maestros, teniendo decenas de ellos posibilidades de exponer sus experiencias. La Universidad, los Ministerios mencionados y otras entidades contribuían a estas actividades.

Hubo intercambios internacionales bilaterales, especialmente con colegas de la Argentina. El Uruguay se fue sumando al movimiento continental por una nueva educación, participando en reuniones técnicas y cursos organizados por la Unesco y la OEA. Muchos de nosotros asistimos a los cursos del CREFAL en México y del CIER en Venezuela. Representantes de las Naciones Unidas, la FAO y la Unesco visitaban nuestros trabajos, estimulándolos y difundiéndolos en otras latitudes. Comenzamos a familiarizarnos con la documentación de los organismos internacionales.

Nos faltaba, sin embargo, algo más, el elemento rector, aglutinante y fortalecedor, insistentemente solicitado desde 1945 por las reuniones de maestros. Existió desde el 15 de mayo de 1958, cuando el Consejo de Enseñanza Primaria decidió la creación de la Sección Educación Rural, sobre la base de un proyecto en cuya formulación tuvieron amplia participación el magisterio y las instancias superiores del cuerpo inspectivo.

En aquel momento el Consejo tenía a su consideración varias cuestiones: la reorganización del Departamento Técnico, la reestructuración de funciones de la Inspección de Escuelas Granjas, el traslado y reorganización del Instituto Normal Rural, la finalización o extensión, de la experiencia de La Mina y la reorganización de las misiones oficializadas y dotadas de recursos por una reciente Ley de Presupuesto.

Se sugirió, pues, resolver todas estas cuestiones de una vez, creando un servicio que coordinara, racionalizara y tecnificara unidades que habían venido surgiendo como resultado del movimiento de educación rural. Aparte de consideraciones técnicas, las había también administrativas y presupuestales en favor de la solución propuesta: no se incrementaba la burocracia, se simplificaban las relaciones con otras unidades dentro y fuera del organismo escolar y no se modificaba en absoluto el régimen vigente para la inspección de las diferentes unidades educativas.

El proyecto, respaldado como ya se ha dicho a principios de 1958 por una reunión de maestros rurales, fue aprobado por el Consejo, entonces presidido por Nicasio H. García, animador destacado de muchas de las reuniones anteriores.

Los cometidos fijados a la nueva Sección fueron los siguientes: "a) Asesorar en todos los problemas vinculados a la educación rural. b)

Coordinar con las Inspecciones Departamentales de Enseñanza Primaria la asistencia técnica y el estímulo al maestro rural en actividad. c) Realizar investigaciones y orientar el desarrollo de proyectos especiales de educación rural. d) Propiciar el desarrollo y la extensión de aquellos organismos e iniciativas que, mediante la utilización de métodos educativos, propenden al mejoramiento de las condiciones de vida en el medio campesino. e) Procurar la cooperación mutua con organismos nacionales e internacionales que persigan fines similares".

La Sección estaba a cargo de un Director, puesto ocupado en forma rotativa por los Inspectores Regionales, y contaba con cuatro sectores: "a) Centro de Asistencia Técnica a los maestros rurales; b) Instituto Normal Rural; c) Núcleos Escolares y d) Misiones Socio-Pedagógicas".

Se creaba también la Comisión Asesora de Educación Rural, presidida por el Inspector Técnico y compuesta por los Inspectores Regionales y los funcionarios responsables de cada uno de los sectores mencionados.

La resolución fijaba las funciones de esta Comisión Asesora, las del Director de la Sección y las de cada uno de los sectores. Para el lector no resulta difícil imaginar las que referían al Instituto Normal Rural, a las Misiones y a los Núcleos Escolares. En cuanto al sector Centro de Asistencia Técnica a los maestros rurales, quedaba a cargo de la Inspección de Escuelas Granjas y debía asesorar, en estrecha colaboración con las Inspecciones Departamentales, a los maestros rurales "para la aplicación integral del programa vigente". Para ello se señalaban los siguientes medios: "reuniones locales, regionales y nacionales; cursillos intensivos, jornadas y seminarios; cursos de vacaciones; contactos directos con los maestros en las escuelas; publicación del Boletín Mensual con informaciones, trabajos teóricos y sugerencias prácticas para los maestros; aplicación de material audiovisual; organización de un Consultorio Postal".

Tras la aprobación de este nuevo recurso técnico, nos pusimos a trabajar. No resultaba difícil, pues el equipo estaba constituido por técnicos que veníamos actuando juntos por muchos años, que habíamos sentido vivamente la necesidad de la Sección y que la habíamos concebido, casi exactamente en los mismos términos en que fue creada por el Consejo. Los años 1958 y 1959 resultaron de gran actividad, principalmente en cuanto al perfeccionamiento de los educadores y al diseño de la expansión de algunos de los servicios educativos ubicados en el campo. Prácticamente la totalidad de los maestros del medio rural quedamos incorporados a este proyecto nacional: llevar a la escuela rural tan lejos como fuera posible en su función docente y en su proyección educativa a la comunidad.

LAS CONVICCIONES, PERSPECTIVAS Y RIESGOS A PRINCIPIOS DE LA DECADA DE LOS AÑOS SESENTA

Al comenzar 1960 se contaba con lo siguiente:

1. Un marco teórico rector de las acciones de educación rural, elaborado principalmente en ocasión del Congreso de Piriápolis.
2. Un conjunto de instituciones actuantes sobre el terreno, con objetivos bien establecidos y personal progresivamente competente.
3. Un mecanismo de orientación y coordinación, la Sección Educación Rural, bien incorporado a las estructuras técnico-administrativas del Consejo de Enseñanza Primaria y cuyos integrantes constituían un equipo coherente, con autoridad reconocida en la materia.
4. Una experiencia amplia en la práctica educativa, que se iba consolidando en un marco metodológico susceptible de ser generalizado, tanto en los aspectos didácticos de la enseñanza primaria rural como en lo relativo a la promoción del cambio en las condiciones de vida de la población rural y a los contenidos y técnicas de perfeccionamiento profesional del magisterio rural en servicio.
5. Un magisterio rural mayoritariamente favorable a la aceptación de nuevas orientaciones y responsabilidades, que ya había dado pruebas de su capacidad de contribuir a un programa en que se buscaba a la vez dignificar la vida rural, la función docente y las condiciones de vida y de trabajo de los educadores.
6. Una actitud progresivamente positiva del cuerpo inspectivo cuyos miembros, en términos generales, comprendieron lo que estaba en juego y promovieron actividades de capacitación de personal docente o, por lo menos, colaboraron en ellas o las aceptaron en sus jurisdicciones.
7. El reconocimiento a nivel nacional e internacional de la importancia y correcta orientación del movimiento, lo que se materializaba en contribuciones concretas a los programas en ejecución, becas para formación, etc.
8. Prometedoras perspectivas de consolidación y expansión, principalmente con motivo de la elaboración del Presupuesto para 1960 y años siguientes.

No obstante, no podemos negar que algunos factores podían limitar la labor profunda y persistente que se requería para lograr, en el menor tiempo posible, la realización de cambios significativos.

En primer término, ¿hasta qué punto los cambios que nosotros propugnábamos en materia educacional eran parte de una voluntad más amplia de cambio en la producción y en la vida rurales? ¿En qué medida nuestras invocaciones a la necesidad de acciones de carácter integral tenían eco entre los responsables de la política y del desarrollo del país y entre los dirigentes de otros programas y servicios esenciales, entre ellos el Instituto Nacional de Colonización, que por aquellas fechas ya era acu-

sado de excesivo burocratismo y carecía de recursos financieros suficientes? Detenida ya la expansión industrial y amenazadas nuestras exportaciones tradicionales por la recuperación del mundo desarrollado y el surgimiento de otros productores en el tercer mundo, ¿era esperable el sostenimiento de una política de reforma y justicia sociales tan amplia como la que postulábamos para la población campesina?

En cuanto a los habitantes del campo, muchos avanzaban con nosotros, incorporándose progresivamente a las actividades que promovíamos y a las que ellos mismos proponían, como respuesta a sus necesidades objetivas. No era un movimiento inicialmente masivo ni autogenerado, pero se iba en esa dirección. En cuanto a la clase rural con mayor poder, latifundista y conservadora, acostumbrada a tratar con una escuela rural inofensiva, neutra y en gran parte dependiente de su ayuda, ¿hasta qué punto podía comprender y tolerar el nuevo enfoque de una escuela militante?

Y los desposeídos, las decenas de miles de hombres y mujeres con escasísima tierra o sin ella, sin trabajo estable, con una cultura local rudimentaria en muchos aspectos, ¿cuántos años necesitarían para convertirse en los auténticos protagonistas del necesario cambio? Corríamos, sin duda, el riesgo de constituir una vanguardia que, por muy institucionalizada y legitimada que estuviera, podía quedar sola si no respetaba el necesariamente lento ritmo de los verdaderos interesados. Todos los días los hechos confirmaban la capacidad del campesino uruguayo de sumarse a las propuestas de introducción de cambios, si éstas eran razonables. Pero el mensaje casi en solitario de la escuela podía, por la reconocida falta de autonomía del hecho educativo respecto a la sociedad global, ser insuficiente y topar pronto con sus propios límites, frustrando expectativas por ausencia de otros programas.

Tal como lo vemos ahora, nuestro enfoque de entonces era correcto, pese a las imperfecciones propias de lo nuevo. El riesgo surgía de la insuficiencia y aun la falta de las restantes respuestas, sin las cuales el margen de efectividad de las acciones educativas podía resultar demasiado estrecho.

Por otra parte, las crecientes exigencias de la población urbana, no necesariamente solidaria de la campesina, conducía a los poderes públicos a atender presiones cuantitativamente más importantes y mejor organizadas.

El magisterio carecía, finalmente, de representantes en los organismos rectores de la enseñanza primaria. Mientras el diálogo entre el gremio, el equipo técnico y el poder político pudo mantenerse, se lograron los avances que hemos reseñado. Pero la fragilidad institucional era evidente. Bastaría un Consejo de Enseñanza Primaria integrado, accidental o deliberadamente, por representantes de la reacción para que el trabajo de dos décadas se perdiera.

LA DESTRUCCION DE LA NUEVA ESCUELA RURAL

En noviembre de 1958 el Partido Nacional ganó las elecciones nacionales. Cuando asume el nuevo gobierno, el primero de marzo de 1959, el Dr. Martín R. Echegoyen, Presidente del Consejo Nacional de Gobierno, incluye en su discurso de toma de posesión los siguientes párrafos que, ingenuamente, fueron recibidos con satisfacción por los educadores: "... es hora ya de promover una formulación integral de fomento para la campaña, un plan de alcance total que enfoque el problema del campesino, del productor, del pequeño propietario rural, del arrendatario, del consumidor, y que sitúe la importancia del agro en el mapa económico nacional. Aquí existe un campo vastísimo desde el punto de vista de la sociología, que los técnicos competentes entrarán a resolver, y que se vincula al medio rural, la vida familiar del campesino, la prevención de enfermedades, la escuela rural, la educación adaptada al medio, la instrucción general, el ambiente sano, etc. (..) Además de la edificación escolar, quizá ningún problema sea tan dominante como el de la escuela rural, no puramente como instituto docente escrito sino como centro civilizador, de radio más amplio que el de la educación de sus alumnos. Ensayos a cargo de maestros en quienes confluyen técnica y abnegado espíritu apostólico, demuestran la magnitud posible de tal obra, en el ámbito social de cada zona, actuando como una insustituible fuente de elevación. Lo considero como el más laudable esfuerzo de los últimos tiempos por la redención espiritual del hombre de nuestro medio rural".

El Consejo de Enseñanza Primaria quedó constituido, por la mayoría blanca, por el Dr. Felipe Ferreiro que lo presidía y por los maestros Heber Cazarré y Arquímedes Mascaró y, por la minoría colorada, por el Sr. Francisco Gómez Haedo y el maestro Gerardo Vidal.

Correspondía elaborar los nuevos presupuestos. En octubre de 1959 la Comisión Asesora de Educación Rural hizo llegar al Consejo un conjunto de propuestas, que pueden resumirse así: superación del estado de pobreza de las escuelas rurales en general, incrementando los salarios del personal y los rubros de edificación, suministro de útiles y principalmente alimentación de escolares; dotación a todas las escuelas rurales y granjas de una pequeña partida mensual para pago de jornales; aprobación de una suma para equipo y herramientas para las escuelas rurales y granjas; creación del Sistema de Núcleos Escolares, estabilizando el que había venido funcionando en La Mina y creando tres más en zonas rurales muy deprimidas y dotándolos del personal y los recursos indispensables para su funcionamiento; regularización presupuestaria del Instituto Normal Rural y adscripción al mismo de una subdirección y de los cargos docentes necesarios; autorización para conceder a los educadores rurales que ejercieran labores particularmente exigentes (no más del 10 o/o del total)

una compensación suplementaria del 30 o/o de sus salarios; refuerzo en personal técnico y en recursos a los sectores Misiones y Centro de Asistencia Técnica de la Sección Educación Rural.

El Consejo designó una Comisión de Presupuesto, integrada por técnicos, la cual oyó a numerosas delegaciones, entre ellas las de la F.U.M. El 22 de diciembre de 1959 la Comisión elevó al Consejo su proyecto de presupuesto para 1960 por un total de 227.703.600 pesos. No obstante, el 24 de febrero de 1960 los tres consejeros de la mayoría elevaron al Ministerio de Instrucción Pública (y éste al Ministerio de Hacienda y éste a su vez a la Asamblea General) un proyecto de presupuesto menor, por sólo 155.269.020 pesos. Las diferencias fundamentales estaban en los salarios del personal docente y en el rubro de gastos. Así, mientras la Comisión proponía que el sueldo base de los maestros fuera de 1.000 pesos mensuales, la mayoría del Consejo lo fijaba en 750 pesos.

Por lo que hace a la educación rural, ambos proyectos recogían las propuestas más importantes de la Comisión Asesora de Educación Rural. En lo formal, el funcionamiento de todo el dispositivo ampliado de educación rural parecía garantizado, constando en ambos proyectos de presupuesto los cargos y las partidas de gastos necesarios.

El proyecto oficial de presupuesto fue objeto de un agitado debate, ya que estaba muy lejos de satisfacer las necesidades de la escuela pública. La movilización popular y la de la F.U.M., con el paro del 21 de junio de 1960, llevaron a la rectificación por parte del Parlamento de las cifras propuestas por la mayoría del Consejo. Por ley del 30 de diciembre de 1960 el presupueto aprobado para la enseñanza primaria ascendió a 214.000.000 pesos, cifra cercana a la solicitada por la Comisión de técnicos. Obsérvese que el trámite de aprobación del presupuesto para 1960 insumió todo el año 1960, de lo que se deduce que el funcionamiento de la administración pública durante ese año se vio afectado por la falta de ese instrumento esencial de gobierno. La inflación, por otra parte, obligaba a nuevas decisiones para 1961, con las consiguientes tensiones.

El régimen de autonomía que la Constitución establece para los entes rectores de la enseñanza y el hecho de que las Cámaras hayan aprobado partidas globales, sin pronunciarse expresamente sobre los detalles del presupuesto, aunque conociéndolos por haberlos debatido, dejaron las manos libres al Consejo para reestructurar el presupuesto, deconociendo sus anteriores propuestas a los poderes Ejecutivo y Legislativo. En los últimos meses de 1960, no estando aún aprobado por las Cámaras el presupuesto, una comisión se puso a trabajar, al margen de las reuniones oficiales del Consejo y con total desconocimiento de los dos miembros de la minoría, en una verdadera reestructuración no sólo del presupuesto sino del servicio de enseñanza primaria.

Se dislocaba todo el funcionamiento del sistema, distribuyéndoselo

en distritos y zonas al margen de la realidad geo-económica del país; se reorganizaban los servicios técnico-docentes y se establecían nuevas unidades cuya existencia no había sido propuesta al Parlamento, con creación de centenares de nuevos cargos; se mantenía —pese a la mayor dotación de recursos por el Parlamento— el sueldo de base de los maestros en 750 pesos mensuales; se había procedido a éstas y otras profundas modificaciones sin tener en cuenta la opinión de los técnicos y de los educadores; se instauraba un reformismo sin fundamentos, de espaldas a la realidad y a los profesionales que la conocían; se entraba en una etapa en que el trabajo en equipo, el diálogo y la negociación quedaban reemplazados por la arbitrariedad y el autoritarismo.

Para quienes actuábamos en la enseñanza rural, la decepción era aún mayor pues la reestructuración liquidaba, de manera repentina y definitiva, todo lo que se había avanzado en esa materia.

La Sección Educación Rural, la conquista mayor que habíamos logrado los maestros en tantos años de lucha, fue presupuestalmente convertida en la División de Salud y Bienestar Escolar, actuando un médico como Director de la misma. Desaparecieron del presupuesto las previsiones para brindar apoyo técnico a los maestros rurales; se suprimió toda mención al Sistema de Núcleos Escolares, que había sido presentado al Parlamento como la expansión natural del trabajo de seis años del Núcleo de La Mina; ningún cargo fue previsto para la atención de las Misiones. Igual cosa ocurrió con los puestos de subdirector y de profesores previstos para el Instituto Normal Rural.

A principios de 1961 se tomaron medidas que provocaron la crisis en el Núcleo de La Mina, con la renuncia de su Director, y en el Instituto Normal Rural, con las medidas que impidieron a su Director aspirar al cargo que venía ocupando.

Estas medidas, a las que se opusieron con vigor los consejeros de la minoría, dieron lugar a varias sesiones de interpelación en el Parlamento, a la movilización de los vecindarios rurales afectados, a la protesta de las organizaciones interesadas en la escuela pública y a la ruptura de todo diálogo entre las autoridades de la enseñanza y el magisterio organizado. "El Consejo de Enseñanza Primaria —declaró la F.U.M. en su II Convención Extraordinaria— ha destruído el necesario clima de comprensión y colaboración que debe existir entre el organismo oficial que rige la escuela pública y sus maestros". De ahí en adelante, la educación primaria en general, y no sólo la rural, fue manejada con total desprecio de la opinión de sus técnicos y maestros y del interés popular.

Los maestros rurales no nos cruzaríamos de brazos. La F.U.M. creó una Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural, que en marzo de 1961 organizó en el Paraninfo de la Universidad un encuentro de educadores rurales que condenó los acuerdos del Consejo, denunciándolos ante la opinión pública y, para neutralizar sus efectos, creó el Ins-

tituto Cooperativo de Educación Rural, que, por muchos años, fue la demostración tangible del alto nivel de responsabilidad y competencia del magisterio rural.

Este ataque a las ideas que orientaban a la educación rural y a las instituciones que la fomentaban, se produjo durante un período formalmente democrático de nuestra historia y preparó el terreno a nuevas medidas administrativas y técnicas, más nefastas aún, adoptadas, años más tarde, por la dictadura militar. Esta hizo cuanto pudo por cancelar definitivamente la idea de una escuela rural orientada al mejoramiento del campesino, calumniando y persiguiendo a quienes la habían gestado.

Cabe preguntarse ¿por qué le correspondió a la escuela rural ser la primera víctima de la ola reaccionaria que desde los años sesenta ha imperado en el país? Las explicaciones son múltiples. Por un lado, la mayoría del Consejo era francamente incompetente. Miembros de la Cámara de Diputados, la prensa de la época, las resoluciones de los organismos gremiales, descalificaban sin atenuantes la gestión de la mayoría del Consejo, en particular la de quienes eran maestros. Una composición tan frágil del poder lo exponía a las ambiciones de los profetas de reformas inconsultas. El Consejero de la minoría Sr. Gómez Haedo insistía en todas sus intervenciones de aquellos días en juzgar en muy severos términos la influencia negativa que por aquellos tiempos tuvo Bautista Echeverry Boggio, desde el cargo de Inspector Adjunto, gestor en lo esencial de la malhadada reestructuración de servicios. Y es que a la hora de integrar los directorios de los entes autónomos, el partido de gobierno —asociado al llamado "ruralismo", no hay que olvidarlo— actuó con particular irresponsabilidad en lo que a la enseñanza primaria se refiere. Sólo a gentes ensoberbecidas e incompetentes se les podía ocurrir enfrentarse, por ejemplo, a la cúpula técnica del cuerpo inspectivo nacional, integrada por educadores de bien ganado prestigio.

Pero estas explicaciones, aunque pertinentes, parecen insuficientes. Tienen, además, el peligro de subrayar lo anecdótico y de alejarnos de la consideración de razones muy profundas, derivadas de la naturaleza de la función educativa en el seno de la sociedad. Los hechos dieron respuesta, en términos muy dolorosos por cierto, a las preguntas que formulábamos páginas atrás sobre la viabilidad de nuestras propuetas. Para una parte de la ciudadanía nacional la escuela rural y sus esfuerzos por contribuir a un nuevo orden en la vida campesina no significaban nada, carecían de todo interés. La indiferencia insolidaria, la incomprensión por los citadinos del peso de lo rural en la economía y el destino nacionales, la falta de cultura política de una gran parte de nuestros compatriotas, la ambigüedad de algunos órganos de prensa y la hostilidad de otros respecto a las reformas que el campo requería, fueron factores de aquiescencia al atropello. Para otra parte de la ciudadanía, nuestro empeño constituía el germen de una eventual subversión; la nueva escuela rural,

casa del pueblo, podía llegar a afectar las estructuras agrarias establecidas. De modo que sólo los grupos minoritarios progresistas del campo y algunos políticos, profesionales, periodistas e intelectuales de la ciudad compartían de verdad la idea básica de hacer de la escuela un punto de apoyo para la obtención de cambios.

Y aunque estos cambios no iban más allá de los señalados en el programa de 1949 y no tenían, por cierto, nada de revolucionarios, eran mirados con recelo por los sectores más reaccionarios, que entonces ocupaban el gobierno.

Es forzoso concluir que, tal vez sin advertirlo claramente, quienes impulsábamos el movimiento por una nueva escuela rural incidíamos en cuestiones del más grande interés político. Lo que para nosotros era una contribución al mejoramiento de las condiciones de vida, a la vigencia de las leyes ya aprobadas, al respeto del derecho de todo ciudadano a una vida digna y de todo niño a una buena educación básica, era interpretado —y bien interpretado— por las mentalidades reaccionarias como una amenaza a sus intereses.

En el fondo, esta secuencia de dos décadas de lucha confirma la naturaleza claramente política —en el sentido noble del término— de la acción educativa. Confirma el escaso margen de acción que tiene el maestro en áreas en que predominan estructuras injustas y las resistencias que los sectores reaccionarios opondrán a una educación dirigda al esclarecimiento de las conciencias, a la organización de la participación popular y, en definitiva, al cambio. Confirma la urgencia de que el magisterio fortalezca sus lazos con todos aquellos sectores que, con su lucha, contribuyen a la instauración del bienestar y la justicia.

CAPITULO 2

ESCUELAS GRANJAS: TESTIMONIO DE UNA EXPERIENCIA

EL MOMENTO HISTORICO

1. Las Escuelas Granjas nacieron en un contexto de lucha y esperanza respecto del porvenir agropecuario del Uruguay.

Mediaba la década de los 40 y en algunos sectores —tanto profesionales como políticos— los problemas agrarios ocupaban el primer plano de las preocupaciones.

El gremio magisterial —preocupado por las cuestiones de índole profesional dentro de la lucha por conquistas laborales —participaba decididamente en las manifestaciones de esa inquietud.

Dentro del gremio, un grupo, poco numeroso pero muy dinámico, de maestros rurales, impulsaba el movimiento de atención a la escuela rural y a los problemas sociales y económicos de la campaña.

Se cuestionaban fuertemente las estructuras productivas del campo uruguayo que provocaban la expulsión hacia los pueblos y ciudades de una población de por sí reducida —especialmente jóvenes— y una condición miserable de vida en los rancheríos rurales y en las áreas de minifundio.

En el panorama internacional, con la finalización de la segunda guerra mundial, un viento de esperanza en la concordia universal, en el progreso y la justicia social parecía animar a los pueblos luego de la derrota del nazismo. Nacía la Organización de las Naciones Unidas y, con ella, la UNESCO, con propuestas llenas de humanismo cobijadas bajo el lema: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz".

2. Las ciudades, y especialmente la populosa y pujante capital, se fueron dando por enteradas, en esa época, de la realidad existente en la otra cara del país, en esa campaña despoblada que se mostraba cada vez menos capaz de constituir la base principal del desarrollo nacional.

En esa labor de esclarecimiento, fueron elementos valiosos varios trabajos presentados a los concursos anuales de pedagogía, los congresos de maestros y las avanzadas estudiantiles y magisteriales con su labor misionera.

Amplios sectores de población tenían entonces plena conciencia de que el modelo económico de principios de siglo —bajo cuya vigencia el

país había dado un salto gigantesco hacia la concordia y el bienestar de sus habitantes— era ya completamente insuficiente y, paradójicamente, nos colocaba en la situación de una sociedad nacional estática y conservadora.

La adopción de nuevas estrategias para el desarrollo incluia, sin duda, un cambio en las estructuras agrarias; sin embargo, en los hechos, los grupos que detentaban el poder confiaban mucho más en el desarrollo industrial, en la sustitución de importaciones preconizada a toda costa por el incipiente planteamiento "desarrollista" que comenzaba a sentar bases en la región latinoamericana.

"Hay que industrializar el país" proclamaban, y, con ese propósito, tanto se favorecía a las industrias que transformaban materia prima nacional procedente del sector agropecuario, como a la que debía importar desde la maquinaria y equipos hasta la tecnología y los insumos.

Al mismo tiempo, aunque surgían respuestas a las demandas de cambios estructurales en el campo que llevaron a dictar la Ley de Colonización y a crear el Instituto Nacional de Colonización, debe reconocerse que no se tuvo para ellas el mismo interés y suficientes recursos.

Tales medidas determinaron una etapa inicial en la cual se impulsaron acciones que venía desarrollando la Sección Fomento Rural y Colonización del Banco Hipotecario. Estas acciones se concentraban en el mejoramiento de colonias existentes y en la organización de nuevos asentamientos, así como en el apoyo a los movimientos cooperativos agrarios que venían ensayándose principalmente en el litoral.

En todos los casos, la necesidad de crear un tipo de educación rural debidamente integrada al desarrollo agropecuario era ya un presupuesto indiscutible.

ANTECEDENTES

3. Las ideas directrices que se manejaban por entonces en cuanto a la transformación de la Escuela Rural, no eran nuevas.

En el país se tuvo un programa diferenciado para las escuelas rurales en 1917. Este programa desarrollaba el ciclo primario en tres grados. Sus autores confiaban en que, con la incorporación de las asignaturas "Agricultura" y "Economía Doméstica", con su correspondiente aplicación práctica, se lograría introducir un cambio radical en el campo uruguayo, sustituyendo la concepción eminentemente pastoril de su población, por una mentalidad granjera que favoreciera la explotación intensiva del suelo, al estilo de la que habían implantado con éxito las colonias suiza y piamontesa.

Para dar vida a este propósito no se contaba con cambios significativos ni en la política agraria ni en la política educativa del país.

La formación de los maestros, la selección y capacitación del cuerpo inspectivo, los recursos materiales de que disponían las escuelas, los estí-

mulos profesionales a la labor del maestro rural, entre otros factores, continuaron constituyendo problemas sin solución.

Los tres grados del programa de 1917 se convertían, en la práctica, en cinco o seis, dados la imposibilidad de alcanzar en un año calendario los niveles requeridos para la promoción y el desconocimiento de técnicas de enseñanza multinivel.

Como no se disponía de los recursos técnicos y materiales que permitieran realizar una enseñanza práctica con los efectos demostrativos que el programa deseaba alcanzar, el maestro rural, salvo algunas excepciones muy meritorias, tomó por el camino de enseñar a "leer, escribir y sacar cuentas" de la manera más mecánica y tediosa.

La Escuela Rural parecía tener una misión tradicional para cumplir y, bueno es recordarlo, seguía siendo una institución querida y respetada por sus vecinos. Tal vez por ser el único servicio que el Estado les ofrecía en su propio medio.

El producto que de esa Escuela podían esperar no tenía mayores relaciones con el mejoramiento de la calidad de vida, de modo que se producía cierto rechazo a cualquier actividad distinta a las que se venían cumpliendo en sus aulas desde más de medio siglo atrás.

Cuando veinte años después (1937) el maestro Agustín Ferreiro, con la inmensa modestia de todos sus actos, nos ofrecía, a través de una circular y por la módica suma de dos pesos, la obra titulada "La enseñanza primaria en el medio rural", se desató un movimiento incontenible de autocrítica que, a la par de enfatizar las fallas intrínsecas del proceso educativo, nos conducía a intentar un uso más realista y más efectivo de los instrumentos que manejábamos.

Sucedieron a ese acontecimiento unos años cargados de preocupaciones, de discusiones, de intentos y propuestas en medio de los cuales algunos maestros, en distintos lugares del país, ensayaban acciones dirigidas a los aspectos del problema que consideraban fundamentales.

Aquellos que, por su permanencia en el campo, podían confrontar las ideas que entonces se manejaban con la experiencia directa del trabajo, orientaban la acción según tres enfoques principales:

— El primero partía de una concepción más bien tecnológica que se desprendía del programa de 1917, se vinculaba a la idea de la "escuela huerta", fugazmente ensayada en el país y esperaba lograr un efecto demostrativo de técnicas agropecuarias y cierta iniciación profesional de los alumnos. Asimismo, buscaba apoyo en una conocida aseveración del maestro Ferreiro según la cual deberíamos "preparar al hombre capaz de vivir bien con su familia en 5 hectáreas".
— El segundo enfoque respondía más bien a la sensibilización frente a los problemas sociales de la población rural, alimentada por la literatura que al respecto circuló en esa época y que, generalmente, lleva-

ba a la atención de esos problemas con frecuentes caídas en el paternalismo.
- El tercer enfoque enfatizaba elementos de política agraria y de organización gremial de los campesinos, venía de grupos universitarios y de sectores políticos y, aunque poco se extendió en la práctica, originó algunos conflictos de maestros con vecinos y autoridades que veían en ello un planteamiento de carácter subversivo.

LA CREACION DE LAS ESCUELAS GRANJAS

4. Corría el año 1945 cuando el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal aprobó el proyecto del Consejero Don Agustín Ferreiro por el cual se creaban las Escuelas Granjas, que debían ser, inicialmente, dos por cada departamento del interior del país.

El documento de creación de las escuelas granjas era un texto de tipo administrativo en el que constaban las disposiciones esenciales para la puesta en marcha de tales establecimientos.

Se creó el Departamento de Escuelas Granjas a cargo de un Inspector con rango de Regional y dos Sub-Inspectores con rango de Inspectores Departamentales.

Las escuelas contaron, aparte de los cargos docentes que ya tenían, con un experto agrario y un peón.

Los criterios que llevaron a decidir la ubicación de las escuelas fueron diversos. En algunos casos se tomó en cuenta la localización de la escuela en una colonia agrícola o en zona en transformación. En otros casos se consideraron los antecedentes del maestro - director y el prestigio de su escuela. Por lo general se consideró una relativa facilidad de acceso que permitiera la debida supervisión; sin embargo, se estimó conveniente establecer una en zona de rancheríos, bastante aislada (Caraguatá, Dpto. de Tacuarembó).

Los fundamentos técnicos, los objetivos de la experiencia y las fases o etapas de su ejecución, no se presentaron de manera explícita al personal involucrado. Todo eso parecía quedar a cargo del Departamento de Escuelas Granjas, dándose por sentado que existían ya acuerdos tácitos sobre la función que debía cumplir la Escuela Rural.

Los maestros comprometidos en el ensayo teníamos preocupación por disponer de mayores precisiones sobre el sentido de la tarea a desarrollar, pero la ansiedad por probar distintas concepciones en lo pedagógico y en lo social, nos llevó a considerar a la Escuela Granja como un verdadero laboratorio y a enfrentar sin temor las dificultades de un comienzo lleno de interrogantes no solamente en los aspectos técnicos sino también en el contexto administrativo.

UNA ESCUELA GRANJA: COLONIA ITALIA

5. Por todo lo que anteriormente expresamos, la descripción que haremos seguidamente se refiere, en forma concreta, a la experiencia desarrollada por una de esas escuelas, bajo criterios que no fueron puntualmente dictados por las autoridades ni discutidos con ellas, por lo que no puede considerarse una muestra representativa de la experiencia que se cumplió en todo el país.

6. En julio de 1945 comenzamos las actividades en la Escuela Granja No. 17 de Colonia Italia, Dpto. de San José. Una colonia agrícola con 127 familias asentadas desde principios de siglo sobre una extensión de 6000 hectáreas. Su primer nombre fue Colonia Supervielle hasta que se hizo cargo de ella la Sección Fomento Rural y Colonización del Banco Hipotecario, cuando pasó a llamarse Italia.

La extensión de los predios, que fueron inicialmente todos iguales y de 100 há. oscilaba en 1945 entre 35 y 40 há.

La situación económica general era bastante aceptable y no existían notables diferencias sociales. La población tenía origen canario e italiano.

Eramos un matrimonio de maestros, un experto agrario y un peón, con 72 alumnos. Una antigua y deteriorada casona y un predio de 3 há. que ya no tenía alambrados y estaba cubierto de abrojos y chilcas.

En la primera reunión con los vecinos para informarles de nuestra misión, alguien preguntó: "Maestro: ¿cuándo van a poner aquí la Escuela Granja?". Con ello nos marcó la necesidad de involucrar a todos en el proceso de construirla.

Comenzaba un período de 12 años de trabajo en los cuales todo fue ensayado, intentado, experimentado.

Para enfrentar el desafío contábamos con una gran decisión, una experiencia de doce años en escuelas rurales del norte del país y un conjunto de ideas recogidas de todo lo que por entonces se decía o publicaba sobre la educación rural y, muy especialmente del pensamiento de los maestros Agustín Ferreiro y Julio Castro.

Ajustamos la acción a tres principios fundamentales:

- "La escuela será hasta el último centímetro de la superficie comprendida en un círculo de cinco km. de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella".
- "Todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela (1).
- La Escuela procurará sacar todas las consecuencias pedagógicas posibles del trabajo cotidiano, tanto en la propia escuela como en la comunidad.

Las tres tareas iniciales fueron:

- Programar la utilización del predio disponible para un aprovecha-

miento intensivo del terreno, señalando en un plano a escala 1/200 el edificio, dependencias y cultivos (jardín, huerta, canchas deportivas, patios de recreo, piquete de caballos, frutales, viñedo, apiario, gallinero, porqueriza, conejeras, cobertizo de la vaca, depósito - taller, basurero)

- Distribuir el alumnado por maestros, (Un maestro con el grupo elemental, que sería luego primera etapa, primero y segundo grados; el otro maestro con los grupos intermedio y superior que fueron luego 3o., 4o., 5o. y 6o. grados).
- Trazar un croquis de la localidad, ubicar las viviendas, los caminos, sendas y accidentes geográficos y anotar los habitantes por edades.

ORGANIZACION INTERNA DE LA ESCUELA

7. Era necesario organizar al alumnado para que tuviese una participación activa en todo el proceso educativo que representa establecer y mantener una granja.

Se integraron 5 equipos que llevaron los nombres de los primitivos habitantes del Uruguay. Entre ellos mismos se reconocían como "indios" y "tribus".

Una tribu estaba formada por 14 alumnos de distintos grados y edades. Ellos elegían su cacique al que siempre llamaron "taita" y en el que debían ponderarse condiciones de liderazgo, aunque nadie usara ni conociera el término. No se concebía un taita haragán, inamistoso o prepotente. El taita distribuia las tareas, orientaba a los pequeños y servía de nexo con los maestros, experto y peón.

Aún hoy, 40 años después, los ex-alumnos recuerdan unos a otros: "Tú eras arachán . . . guenoa . . . yaro . . .".

Al principio las actividades a atender eran: huerta, jardín, colmenas y vivero; luego se fueron agregando, por su orden: conejos, aves, cerdos, frutales, gusanos de seda.

Las tribus rotaban semanalmente en los trabajos. Los lunes a la primera hora se señalaban las tareas especiales de la semana.

El día comenzaba con la labor en el terreno. Algunos llegaban antes del horario de entrada y adelantaban trabajo.

Al llamado a clases se limpiaban y guardaban las herramientas. Cada cual conocía la ubicación de todos los útiles y equipos y podía hacer uso de ellos libremente. Se confiaba en la responsabilidad del que los usaba para volverlos a su sitio.

Procurábamos que todos los alumnos vivieran todas las actividades de la granja y que esa participación tuviera siempre el carácter de una experiencia educativa y útil. De allí nos venían los interrogantes, las dudas, los problemas. Era frecuente que vinieran vecinos a ayudarnos con su experiencia a resolver aspectos del trabajo.

Así todos fuimos viendo surgir la granja por la cual preguntaba el vecino en nuestra primera asamblea.

La implantación de cada uno de los rubros de producción tuvo una historia llena de sugerencias educativas que sería demasiado extenso referir. No resisto mencionar la instalación del apiario, por haber sido nuestro primer rubro productivo.

Con las herramientas que nos envió el Departamento de Escuelas Granjas, recibimos dos cajones standard y los implementos de apicultura.

Ofrecimos un litro de miel de la primera cosecha a quien avisara la ubicación de un enjambre. Así recogimos nuestras dos primeras colonias trayéndolas desde un viejo ombú a 2 km de la Escuela. Al final del primer año teníamos doce colmenas. Con ventas de miel y cera compramos alambres y cemento para los postes e hilos del viñedo y, en adelante, pagamos las cuotas de "El Tesoro de la Juventud".

Hicimos diversas experiencias con reinas, enjambrazón, zánganos, abejas ladronas, abejas irritables, sapos devoradores de abejas y preparamos hidromiel, vinagre, jalea real, pomada para zapatos . . . "El A.B.C. de la apicultura" y "La vida de las abejas" fueron libros de consulta para los niños mayores. Construimos marcos, cajones y un ahumador con material de desecho que fue presentado en la revista del "Centro de Divulgación de Prácticas Escolares".

8. Al entrar al aula cada día, la tarea inicial para todo el que sabía escribir, era registrar en su cuaderno el trabajo con la tribu: redactar, ilustrar y, cuando correspondía, plantear y resolver cuentas y problemas. El nivel elemental lo hacía en conjunto. Era una tarea que los maestros estimulábamos y procurábamos completar con sugerencias, con menciones a los libros, apuntes y folletos donde podían encontrarse referencias al proceso productivo, a las plagas y remedios.

El cumplimiento del programa sólo se seguía linealmente para las materias instrumentales, así como para el tratamiento de temas de ciencias naturales y sociales. Esto ocupaba de un 30 a un 60 o/o del tiempo disponible según el grado.

No tratábamos de desarrollar en el interior de la escuela "centros de interés" propuestos por los maestros artificiosamente. No jugábamos al trabajo sino que trabajábamos cada cual a su ritmo y posibilidad, recordando siempre a Ferreiro cuando preguntaba: ¿Quién ha dicho que el niño no debe trabajar?, y a Julio Castro cuando afirmaba que la escuela debía dignificar y honrar el trabajo ayudando a su comprensión inteligente.

Por esa vía animábamos una acción verdaderamente formativa. Observación, investigación, experimentación, hábitos de responsabilidad, de cooperación, autodisciplina. A Don Agustín le gustaba decir: Una pedagogía de los por qué.

Esa nube de pequeñas mariposas que sobrevuela la alfalfa ¿de donde llegó?. El enigma era descifrado por las diminutas orugas que alguien encontró en las hojas y que se alimentaron y criaron en un frasco. Y así con la cochinilla algodonosa, con los huevos de rana, con la mariposa "Peñarol", con los "toritos" y con los "bichos del canasto". Cuántas vivencias de la metamorfosis, del mimetismo y de las pequeñas batallas cotidianas en el seno de la naturaleza.
¿Por qué sólo morera para ese voraz gusano de seda? Probemos con lechuga, con col, con alfalfa, con verdolaga. Y luego, pesemos los capullos de los que alcanzaron a tejerlo.
Durante dos años hicimos el control de postura de dos razas de gallinas. Hasta las dos de la tarde, cada media hora salía un niño de la tribu encargada, iba al gallinero, liberaba las gallinas de los nidos-trampa, anotaba su número en el huevo que colocaba en el canasto y volvía a seguir la tarea en que estaba. Todas las semanas mandábamos siete docenas de huevos a la Escuela al aire libre de San José, pero los huevos de las gallinas Nos. 14 y 15, que resultaron las mejores ponedoras, se usaron en incubación. Los vecinos hacían chanzas con la connotación política de aquellos números.
Controlaba también la tribu la marcha de la incubadora a kerosene, hacía el volteo de huevos y las anotaciones.
Con la alimentación de los animales de la granja, cuyo mantenimiento era siempre costoso, se hacían también experiencias. Remolacha forrajera y col gallega para agregar al maíz en la ración de los cerdos reproductores de raza Berkshire que mejoraron notoriamente la porcicultura en la zona y por cuyo servicio se cobraban 12 kilos de maíz o tres pesos. Asimismo ensayamos con abonos orgánicos produciendo el compost y con fertilizantes químicos que se obtenían como muestras de los distribuidores; con fungicidas e insecticidas; con injertos; con la poda de frutales que durante dos años orientó un especialista del Vivero Nacional.

La instalación del paquidérmico tanque australiano de hormigón armado fue la ocasión de muchos cálculos, planos y mediciones. ¿Cómo marcar su perímetro de veinte lados? ¿cuánta agua podría almacenar? ¿Cuánto demoraría la motobomba para llenarlo? ¿cuánto demoraría el molino con vientos de regular intensidad? ¿cuánta agua contenía el tanque del molino con esa forma de cono truncado? ¿cómo demostrarle al herrero que con la misma cantidad de chapa galvanizada un tanque de forma cilíndrica contenía más agua que uno de forma prismática que pretendía construir? ¿en cuánto tiempo la motobomba agota el pozo manantial? y ¿en cuánto tiempo el pozo recupera su nivel de agua?. Por ingeniosos métodos se lograban los datos para conocer volúmenes, tiempos, capacidades.
Las tareas en el pequeño taller rural para los varones y la de labores

para las niñas proporcionaban asimismo oportunidades aplicativas que hacían funcionales ciertos conocimientos. El banquito, la mesa de luz, la silla con asiento de totora, las reparaciones de pupitres, no solamente permitían adquirir la destreza en el manejo de las herramientas sino que llevaban a medir, calcular, trazar ángulos y sacar costos. Los trabajos en telares reunían a varones y niñas; en el taller se construían los telares de caña de castilla del estilo de los populares telares "María", y se operaba con un telar a pedales cuyo modelo apareció en una revista de artesanías.

— El Comedor formaba parte de los recursos educativos de la Escuela. En primer término, como en casi todas las escuelas rurales de aquella época, daba respuesta a la necesidad de que los alumnos tomaran alimentos al mediodía en razón del horario de 10 a 15 horas. Además, permitía enseñar la utilización de los productos de la granja y la introducción de hábitos alimentarios. Era más fácil producir espinacas, alcauciles o zapallitos de tronco que hacerlas comer por niños en cuyas casas la huerta no existía. Era necesario moler, mezclar, aderezar, para que fueran aceptadas. Algo similar ocurría con la carne del conejo.
La atención del Comedor incluía una tarea diaria de recolección de productos, de ordenamiento y decoración de las dependencias, de servicio a la mesa, de observación al comportamiento de los comensales y de aseo personal y de los utensilios.
Algún día, el aporte de la granja fue tal, que solamente habíamos comprado en el almacén la sal para el almuerzo . . . Y lo celebramos.

9. Aunque la vida de la granja era la base de la organización interna de la Escuela, las actividades deportivas, recreativas y artísticas estaban incorporadas en la actividad cotidiana.

Cantábamos siempre, antes y después de cualquier cosa. Aprendíamos las danzas nativas y nuestro teatro de títeres "Los Chacreritos" —que admitía media docena de titiriteros en su interior— era muy bien aceptado porque incluía en su repertorio, junto a los clásicos de Villafañe, sucesos y personajes de la región. El teatro de títeres era el número central de todas las fiestas y con él gozaban más los adultos que los niños.

UNA ESCUELA DE LA COMUNIDAD

10. Por aquella época se manejaban los conceptos de Olsen sobre la "escuela isla", el tendido de puentes hacia y desde la comunidad y otras expresiones que graficaban una relación en cierto modo asimétrica entre una institución considerada —o mejor diho: que se consideraba— destinada, por su concepción y por su propia estructura, a irradiar sobre el medio pretendidos valores culturales, y una población que aceptaba la ope-

ración de esa Escuela sin ninguna capacidad de decisión en cuanto al proceso educativo.

En el caso de Colonia Italia, nuestras propias dudas, el reconocimiento de nuestra ignorancia en muchos aspectos de la vida rural, el desconocimiento del medio ambiente y del grupo humano que lo habitaba, determinaron que trabajáramos en la comunidad, con la comunidad, como vecinos embarcados en un propósito común que no era otro que el mejoramiento de la vida.

La idea de que los vecinos sólo se reunían en la Escuela para enterarse de sus necesidades y ofrecer lo que podían dar, fue superada.

Lo compartíamos todo desde el momento mismo en que fue necesario cercar el predio, erradicar las malezas y matar las alimañas que habitaban el edificio. Interrumpimos esa tarea inicial para afrontar conjuntamente la dura lucha contra la que, según creo, fue la última invasión de langostas que sufrió el país. Participar en la organización del combate y en el combate mismo sabiendo que en ese momento era más importante matar la mosquita que leer y escribir, nos dio un lugar junto a todos. Fue también la oportunidad para colaborar en el fortalecimiento de una Sociedad de Fomento Rural que debía asumir la conducción de estas empresas comunes. Así se hizo.

La Sociedad centralizó la compra y distribución cooperativa de semillas de papas y de insumos; la venta de leche entera en vez del descremaje; el combate de plagas en los cultivos con un equipo común; las gestiones por carretera, por luz eléctrica y por teléfono público; la constitución de la Coordinadora de Sociedades de Fomento Rural del departamento de San José.

Así se construyó el local de la Sociedad de Fomento Rural de Colonia Italia, su cancha de deportes, su pequeño almacén de insumos. A él se llevaron las actividades sociales, recreativas y deportivas.

Lo compartíamos todo. Cuando la Escuela tuvo algo para ofrecer, lo intercambió o lo vendió al costo. La Escuela fue de la Comunidad.

11. El Club Agrario Juvenil "Los Chacreritos" se inició bajo el enfoque importado directamente de los clubes 4H que organizaban los servicios de extensión agrícola en los Estados Unidos, es decir, como un instrumento de transferencia tecnológica, con proyectos domiciliarios, individuales, de cultivo o cría. Después de dos años entregando una lechona o unos pollos para criar con el compromiso de devolver en especies tan pronto se tuviera producción, sacamos ciertas conclusiones que nos llevaron a cambiar la orientación.

La cría de los pollos o del lechón, bajo normas especiales en una casa donde se criaban otros cerdos y otras aves a campo abierto, traía una serie de inconvenientes que llevaban al fracaso cualquier propósito de mejoramiento productivo y pasaban a ser un hecho artificial. La supervi-

sión de proyectos tenía que ser permanente, la sanidad debía ser rigurosamente vigilada, los animalitos encerrados dependían de una alimentación generalmente comprada, mientras los que estaban sueltos se procuraban comida en el campo o la robaban del galpón.

Sustituimos esa modalidad por el crédito que comprometía al niño y a toda su familia. El proyecto se llevaba donde se lograban las condiciones de participación familiar: eliminar los gallos, los cerdos reproductores, aplicar las mismas medidas sanitarias y dar igual alimentación a todos. La familia toda comprobaba muy pronto las ventajas de ciertas razas y de determinadas técnicas.

Se dio al Club la organización de un verdadero club y en él se tuvieron, junto a los proyectos productivos, el deporte, el teatro, la recreación y el intercambio con otros clubes en visitas y paseos.

Hacíamos parte del Movimiento de la Juventud Agraria y llegamos a tener representación en su Consejo Directivo.

El teatro que hicieron nuestros jóvenes fue llevado a poblaciones vecinas. Comenzamos con obras de Florencio Sánchez, pero llegamos a dramatizar con éxito un cuento de Pirandello.

El volley-ball fue el deporte estrella en el Club. Nuestro equipo era invencible en el departamento.

Las jóvenes mujeres aprendieron y enseñaron todo tipo de trabajo de mejoramiento del hogar rural, de artesanías y de pequeña industria. Pero este capítulo, tan lleno de recuerdos y de nostalgias . . . se escribirá alguna vez.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

12. Los primeros cinco años de las escuelas granjas deben verse como un buen aporte al proceso de búsqueda de definiciones para la educación rural.

En ese período los maestros constituíamos ya un grupo solidario que procuraba el apoyo mutuo y la cooperación.

En enero de 1947 pudimos organizar y llevar a feliz término, con el respaldo de la Unión del Magisterio de Montevideo, la primera reunión de maestros de escuelas granjas, en la cual contamos con la presencia esclarecedora del maestro Ferreiro y pudimos ajustar ciertos criterios para mejorar nuestro trabajo.

Paradójicamente, ese período inicial en el que se contó con el Departamento de Escuelas Granjas como órgano especializado de dirección, careció de una firme y continuada orientación técnica.

En 1948 comenzamos a aplicar el programa que Ferreiro preparó para el primer grado. El de 1917 para las escuelas rurales ya no era aplicable en los restantes grados. En vista de estas dificultades, utilizábamos parcialmente el programa de 1941 para las escuelas urbanas.

No existía tampoco un sistema de capacitación que cubriera el déficit que, en nuestro campo específico, tenía la formación en los institutos normales.

En términos generales, el cuerpo inspectivo no veía con buenos ojos una experiencia que inicialmente, los dejó de lado casi por completo. Si a ello se agrega que, en medio de la crónica pobreza de las escuelas rurales, las escuelas granjas recibieron una dotación en equipos y modestos recursos para iniciar sus trabajos, se comprenderá que todo eso generara "anti-cuerpos" que por todo el país atacaban el ensayo y proclamaban su fracaso.

Cuando en 1949, luego de los congresos de inspectores y de maestros se llevó a cabo el Congreso de Piriápolis, pareció iniciarse la consolidación de aquellos esfuerzos anteriores.

En tiempo record se redactó y aprobó el Programa para las Escuelas Rurales.

El número de las escuelas granjas se llevó a 100. Las nuevas escuelas sólo tuvieron un peón.

Al mismo tiempo, se dio mayor injerencia a las Inspecciones Departamentales y el Dpto. de Escuelas Granjas se convirtió en Inspección de Escuelas Granjas con un Inspector y un Sub-Inspector.

Se creó el Instituto Normal Rural, pero solamente en 1955 tuvo una orientación y un plan de estudios acordes con el Programa para Escuelas Rurales.

Todas esas viscisitudes eran apenas episodios de una historia que no se agota con ellas y en la cual debe haber un sitio para las escuelas granjas.

CAPITULO 3

EL PROGRAMA DE 1949 PARA LAS ESCUELAS RURALES

ANTECEDENTES Y PROCESO DE ELABORACION

A principios de los años cuarenta se aplicaba todavía en el país el programa aprobado en 1917 para las escuelas rurales, el cual organizaba los conocimientos en tres años escolares aunque, en la práctica, se requerían algunos más para satisfacer las exigencias de aquél.

El debate producido en esa década (sobre todo en la Concentración de maestros rurales de Tacuarembó en 1944 y en los congresos organizados en Montevideo por las entidades sindicales en 1944 y 1945) sirvió, por un lado, para denunciar la situación de la campaña y de sus escuelas y, por otro, para discutir el grado de diferenciación que debía darse a la enseñanza primaria rural respecto a la urbana.

Dos conceptos eran confrontados: para unos, el país, por razones políticas, pedagógicas e incluso administrativas, debía organizar un sistema único de educación primaria, de manera de garantizar la unidad nacional, el tratamiento igualitario de todos los escolares y una oferta educativa de similar nivel y calidad en campos y ciudades.

Para otros, las características del medio circundante debían ser consideradas como dato fundamental en los procesos educativos. Aun cumpliendo fines y objetivos similares a los de la escuela urbana, la rural debía contribuir a que el educando descubriera en la escuela respuestas correctas a su necesidad de interpretar y dominar el medio, del cual huiría como ha estaba ocurriendo de manera cada vez más acelerada— si en la escuela predominaba la imagen de la sociedad urbana y si, por el contrario, se daba la espalda a toda la rica problemática de la vida.

Quienes sostenían la primera posición acusaban a los otros de ofrecer a los niños del campo una educación de segunda clase, de nivel inferior, y de condenarles a una forzosa existencia rural al no prepararles para todo el ámbito nacional. Los que sosteníamos la segunda corriente de ideas juzgábamos que nuestros colegas, por desconocimiento de las condiciones reales de vida en el campo, atribuian a la educación funciones tan generales que no lograrían contrarrestar los múltiples factores que actuaban negativamente sobre el presente y el futuro de los alumnos rurales. Sosteníamos, también, que el hecho de preconizar la adopción de programas más atentos a las peculiaridades del medio en modo alguno determinaba una inferior calidad de la enseñanza; por el contrario, sólo una educación pertinente respecto al niño y a su entorno podía garantizar un buen nivel de calidad.

En realidad, la polémica venía de más lejos como lo demuestra el hecho de que en 1917 se hubiera puesto en vigor un programa que postulaba la realización en la escuela rural de prácticas agronómicas y de economía del hogar. Mucho antes, Varela, en el capítulo VIII de su Legislación Escolar titulado "La acción del Estado y la acción local", había criticado los inconvenientes del excesivo centralismo y los "programas de instrucción que persigan el quimérico sueño de ser adaptables a todas las escuelas". A vía de ejemplo, examinaba los diferentes contextos de la enseñanza en Montevideo y en Tacuarembó para concluir que "hechas notar estas diferencias, se puede afirmar sin peligro de padecer error, que el mismo programa no serviría para las escuelas de Montevideo y las de Tacuarembó", agregando que "la formación de un programa uniforme desnaturaliza la escuela pública dándole una fisonomía idéntica, a pesar de las peculiaridades y diferencias de cada localidad" y, más adelante, "es ese perfeccionamiento de los detalles, esa justa adaptación de cada escuela a las necesidades a que debe responder, la que hace fecundos sus resultados, posible su existencia en todas partes, por escasa que sea la población, y la que dándole vida propia, activa, interesa en su progreso a todos los padres y a todos los habitantes de la localidad a que la escuela pertenece".

El proceso que condujo a la aprobación en 1949 de nuevos programas para las escuelas rurales ratificó la tendencia favorable a la diferenciación curricular. En 1948 el Consejo de Enseñanza Primaria designó dos comisiones preparatorias de una consulta al magisterio rural; una, integrada por representantes de las asociaciones de maestros de la Federación Uruguaya del Magisterio, elaboró un anteproyecto de fundamentos y fines de la educación en las áreas rurales; la otra, constituida por miembros del cuerpo inspectivo nacional, trazó las grandes líneas de un nuevos proyecto de programa.

El Consejo convocó entonces el Congreso de maestros de escuelas granjas y rurales que se realizó en Piriápolis en enero de 1949, el cual aprobó las bases conceptuales y los lineamientos generales del futuro programa. Las autoridades designaron de inmediato una comisión de once miembros: inspectores regionales y departamentales, autores de trabajos premiados sobre la escuela rural y docentes que cumplían funciones en escuelas granjas y rurales.

En abril de ese año la Comisión entregó el proyecto de programa al Consejo y éste organizó un Congreso de inspectores (Minas, octubre de 1949) el cual recomendó la aprobación del programa, lo que fue decidido por el Consejo el 27 de octubre de 1949.

Tras dicha aprobación, y tal como lo había recomendado la comisión redactora, se adoptaron algunas medidas para facilitar la buena aplicación del programa: refuerzos presupuestales, construcción de nuevos edificios escolares, dotación de equipo, ampliación del número de escue-

las granjas, cursos y cursillos de capacitación de maestros, publicación de materiales de apoyo.

Con este largo proceso participativo, el programa de 1940 recogía, a la vez, las propuestas de las autoridades, las organizaciones sindicales y los maestros e inspectores, en momentos en que el país, con la creación en 1948 del Instituto Nacional de Colonización y la aprobación del Estatuto del Trabajador Rural parecía dispuesto a introducir cambios impotantes en las estructuras agrarias y en las condiciones de vida del campesinado.

BASES CONCEPTUALES DEL PROGRAMA

El programa se sostiene sobre dos pilares fundamentales a cuya definición mucho contribuyó Julio Castro, uno de los organizadores del Congreso de Piriápolis, miembro de la Comisión redactora del programa: por un lado, clarifica las relaciones entre la sociedad, particularmente la sociedad rural, y la educación; por otro, introduce un concepto avanzado del aprendizaje y de los objetivos educacionales.

Comienza el programa por una explicitación de los fundamentos que lo inspiran y de los fines propuestos. Define la educación como un hecho social condicionado por el medio natural y por el nivel de desarrollo económico y social de cada pueblo; esto impide la adopción de una pedagogía de validez general en el tiempo y en el espacio. A diferentes niveles de desarrollo corresponden mayores o menores distancias entre el medio rural y el urbano y, por consiguiente, entre la educación de uno y otro medio.

Aunque determinada por el conjunto de hechos sociales que la enmarcan, la educación constituye un factor de cambio. No obstante, advierte el programa, "la creencia de que las reformas educacionales pueden transformar una sociedad es anti natural y anti histórica".

Desde el punto de vista sociológico, se desprenden de las páginas iniciales del programa que acabamos de resumir tres ideas: 1) el medio natural y social tiene sobre la educación una gravitación mucho mayor que la que se le venía asignando, lo que se hace aún más notorio en el caso de la educación rural; 2) la escuela rural puede contribuir al mejoramiento de la comunidad que la rodea; 3) es ilusorio pensar que la escuela, por sí sola, logre transformar condiciones ambientales fuertemente deficitarias.

Por lo que hace a los fundamentos pedagógicos, el programa hizo hincapié en el concepto de escuela productiva, concepto cuya validez parece confirmado ahora, a casi cuatro decenios de distancia, por todas las corrientes que preconizan una adecuada articulación entre los procesos de formación y el trabajo productivo socialmente útil. Aclaraba a este respecto el programa: 1) que la escuela rural debía ser productiva; 2) que no se trataba de la producción de bienes por sí misma; 3) que el trabajo

debía ser educativo y socialmente útil 4) que de él podían derivarse beneficios materiales para los alumnos productores; 5) que las prácticas productivas en la escuela debían contribuir a mejorar las usuales en el medio; 6) que la producción debía ir acompañada de la comprensión inteligente de los procesos, lo que obligaba a una correcta articulación entre la teoría y la práctica; 7) que mediante el trabajo productivo con finalidades educativas se podían ofrecer elementos de iniciación técnica contribuyentes al bienestar campesino.

A este concepto de escuela productiva, sigue en el programa el enunciado de los fines perseguidos, clasificados en éticos, cívicos, sociales y educativos. De su lectura —que recomendamos vivamente— destacamos tres ideas más. La primera refiere a la vocación social que ha de tener la escuela rural, la cual ha de proyectar su acción hacia la comunidad con fines de mejoramiento y de jerarquización de la vida rural. La escuela, dice el programa, "es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo".

La segunda idea sugiere la conveniencia de que la escuela supere el individualismo propio del ambiente y fortalezca la cooperación entre los niños, la organización de equipos de trabajo, la responsabilidad colectiva. Esta tendencia era particularmente intensa en las escuelas granjas, tanto en las tareas escolares y productivas del interior de los centros escolares como por el funcionamiento de clubes juveniles extraescolares de producción, recreación, etc.

La tercera idea sostiene la necesidad de adoptar "una didáctica que considere al niño como el agente de su propia formación". Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño constituía una innovación, sostenida por razones psicopedagógicas naturalmente válidas para todos los medios y avaladas por las corrientes psicológicas que se abrían paso, pero también por el concepto de una escuela en que la producción debía ser razonada por el niño productor, lo que a su vez requería una atención renovada a la enseñanza de las ciencias. Las condiciones propias de la escuela rural en que un docente orientaba a la vez varios cursos, hacían necesario el dominio por el alumno de técnicas de autoaprendizaje. Para el niño rural, que pocas veces accedería a niveles ulteriores de educación, era imperioso, como hoy lo sugiere el concepto de educación permanente, transitar temparanamente las vías de la duda y de la búsqueda de nuevas parcelas de saber.

LAS CARACTERISTICAS DEL CURRICULO

El programa cubría los seis años de la enseñanza primaria organizados en dos ciclos: el primero incluía los años uno a cuarto y el segundo los años quinto y sexto. A su vez cada dos años comprendían una etapa: primera etapa, primero y segundo años, segunda etapa, tercero y cuarto años y tercera etapa, quinto y sexto años. Esto tendía a facilitar la labor

docente simultánea con varias clases; para algunas asignaturas (matemática por ejemplo) el programa estaba escalonado por años; para otras (como actividades agronómicas, educación moral, social, cívica y estética, cultura física) los contenidos eran presentados por etapas o sea por bienios.

Cabe señalar que en aquellos años toda escuela rural debía contar, como mínimo, los cuatro primeros cursos. La creación del quinto y sexto años se producía cuando la escuela contaba por lo menos con dos docentes o cuando la inspección escolar autorizaba al maestro único a inscribir alumnos en esos grados. De ahí que en el programa se haya atendido la situación de aquellos niños que no podían cursar sino hasta el cuarto año; la Comisión redactora incorporó al programa de cuarto, último para una elevada proporción de la población campesina, una serie de conocimientos y experiencias sin los cuales no convenía que se dieran por finalizados los estudios formales. Así ocurría, para ejemplificar, con algunas actividades agronómicas, con el conocimiento de varios países europeos, de las medidas de superficie y de volumen, del cálculo de perímetros, áreas y volúmenes, la redacción de cartas y telegramas, etc.. Estos conocimientos aparecían nuevamente en los programas de quinto y sexto años para quienes proseguían estudios, años que, a juicio de la Comisión, "vienen a ser una ampliación de la etapa anterior".

El currículo estaba organizado en tres áreas: la naturaleza y el hombre, cultivo de la aptitud matemática y cultivo de la expresión, con trece subdivisiones o asignaturas. Para cada una de éstas, el programa aportaba un conjunto de sugerencias metodológicas para uso del maestro. En ellas se explicitaban los objetivos esenciales perseguidos, los criterios que debían orientar los procesos de aprendizaje, los recursos de que podía valerse el docente, en particular los originados en el propio medio, las actividades prácticas que resultaban indicadas para dar origen o mayor profundidad al conocimiento, los logros para cada una de las etapas. La Comisión expresaba que el programa debía ser "más una guía de trabajo que la determinación de un mínimo de rendimientos"

En su conjunto, el currículo reunía una serie de características, entre las que pueden subrayarse las siguientes:

1) El currículo se apoyaba fuertemente en los recursos del medio y en el potencial educacional de los mismos. Esto no sólo era válido para las actividades agronómicas, como resulta obvio, sino para el conjunto de asignaturas, como lo muestran estas citas: "Para que un niño entre en el tiempo, proyectando su razón hacia el pasado, conviene iniciarlo a través de los elementos que tiene más cerca y que son testigos o datos en ese pasado. Una tapera, con toda la sugerencia que encierra como casa abandonada, un paso donde haya ocurrido alguna vez un hecho digno de quedar en la mente de los niños, un hombre del lugar, etc."; "Los alumnos

deberán observar los distintos suelos en que se practican los cultivos y la influencia sobre éstos de la luz, la helada, la lluvia y el viento"; "Relación entre perímetros y superficies, a fin de que el niño observe que hay formas que a igual perímetro contienen una mayor superficie; aplicación de este conocimiento a construcciones en las que haya que sacar el mayor rendimiento posible de un material". "Durante esta etapa los niños estudiarán, por observación directa, la cuchilla y el arroyo o río más próximos a la escuela con todas sus relaciones y derivaciones".

2) El currículo es abierto y flexible. Si se reconocía la necesidad de que los procesos educativos tuvieran en cuenta las características ambientales, el currículo no podía ser rígido. Decía el programa: "Las actividades planeadas no tienen, muchas veces, carácter de exigencia sino de opción". "Otros conocimientos optativos: Teorías sobre el origen del hombre. El hombre primitivo, prehistoria e historia. Algunas de las civilizaciones antiguas. Su organización política, sus cultos religiosos. Cómo han llegado hasta nosotros los documentos de estas civilizaciones" "Los niños deberán criar: aves o conejos; abejas o gusanos de seda; cerdos u ovinos. Estas actividades deberán proyectarse a los hogares por intermedio de clubes de niños".

3) El currículo pone énfasis en la actividad del niño. Es en la realidad concreta que el educando mide la validez de su razonamiento y la pertinencia de su conocimiento. Así lo expresa el programa múltiples veces, por ejemplo en los siguientes pasajes: "Este programa no es una simple enumeración de conocimientos a exigir. Establece normas; exige actividades. Las conquistas que con él se logren por la vía del conocimiento teórico tienen muy limitado valor. Las enseñanzas de la escuela rural, tal como aquí se entiende, deben ser fruto del trabajo activo que en ella se realice". "Hacer que el niño, en el trabajo educativo, trabaje a fin de dignificar esta fundamental actividad humana. El sentido que damos a esta expresión implica eliminación de toda tendencia hacia el trabajo por y para la producción exclusivamente. En el trabajo educativo la primera producción que se exige es el aporte educacional, sin perjuicio de que los productos materiales de ese trabajo se aprovechen en beneficio colectivo de los niños y del vecindario". "La eficacia de la enseñanza de la higiene se logra sólo mediante la creación de hábitos; y un hábito se adquiere por la única vía de la práctica continuada".

4) El currículo reconoce la fuerza motivadora de las situaciones problemáticas. El programa recogió muchas de las inquietudes que durante años había venido sembrando el maestro Agustín Ferreiro. Y ello no solamente para el aprendizaje de la matemática, sino para el conjunto de asignaturas. Así, uno de los fines educativos dice: "Transmitir los

conocimientos sustituyendo la imposición dogmática del saber por la situación problemizada frente a la cual el niño deberá realizar, él mismo, las conquistas de su conocimiento. La exaltación del espíritu crítico debe ser fundamental en esas conquistas, en virtud de que el hombre actúa frente a un mundo que cambia". Más adelante se agrega: "El saber sin crítica, sin discusión y sin sentir el problema, es una categoría inferior del saber. Lo que se aspira es dar al niño la oportunidad de que explore en torno a su propio conocimiento: que observe, haga su teoría y busque comprobación".

5) El currículo favorece la correlación de asignaturas y la integración de actividades. En efecto, las referencias cruzadas entre asignaturas son frecuentes, favoreciendo la adopción de ciertas situaciones como ejes temáticos alrededor de los cuales puede girar el conjunto del trabajo escolar, en base –como dice el programa– "al principio general de la unidad del saber". Veamos algunos ejemplos: "Los trabajos de taller y huerta deberán ser el motivo de muchas actividades de otros órdenes: cálculos matemáticos; trabajos geométricos, estudios sobre plantas, animales, fenómenos climáticos, etc.". "Con motivo de la ejecución de los planos necesarios para el desarrollo de los programas de otras asignaturas, se dará idea de escala, pudiendo proponerse ejercicios de representación del salón de clase, canteros, etc., en dimensiones (largo y ancho) en una relación cualquiera hasta un centésimo de la real".

6) Se trata de un currículo que abre al niño el conocimiento del mundo. Tanto hemos insistido en la importancia del medio inmediato como factor de educación, que se corre el riesgo de creer que el programa de 1949 condenaba al niño a ignorar la realidad existente más allá de las fronteras nacionales. Todo lo contrario; eran los años de la postguerra y la humanidad vivía, con la creación progresiva del Sistema de las Naciones Unidas, el surgimiento de un amplio movimiento de solidaridad internacional. Los programas de geografía e historia incluían la propuesta de temas, en general de manera optativa, que ensanchaban el horizonte del niño. Lo mismo ocurría en el problema de educación moral, social, cívica y estética en que se propone el "conocimiento por lecturas, audiciones, funciones de cine, etc., de las obras de los grandes creadores de literatura, plástica, música y ciencias universales" y en el programa de expresión, al sugerirse la "lectura y comentario de algunas obras de literatura nacional, americana y universal".

7) En el currículo encuentran una buena integración las actividades intraescolares con las extraescolares. Efectivamente, todos los fines sociales que se señalan en el programa apuntan a hacer de la escuela "la casa del pueblo", un centro de promoción de la cultura y del mejoramiento comunitario. Los programas de actividades agronómicas, educación moral, social, cívica y estética, anatomía, fisiología e higiene, ma-

nualidades, etc., brindan múltiples ejemplos de cómo, con intervención de escolares y ex-alumnos, la escuela puede tener una influencia educativa positiva en el mejoramiento de las condiciones de vida locales.

ALGUNOS RESULTADOS

La aplicación del nuevo programa, a partir de 1950, fue hecha con entusiasmo por la mayoría de los maestros rurales quienes, tras haber intervenido en tantas reuniones y congresos en que habían señalado las características de una nueva escuela rural, lo reconocieron como propio. La mayoría de los inspectores se sumaron al esfuerzo de convertirlo rápidamente en realidad.

Se sucedieron una serie de cursillos y jornadas de capacitación de los educadores. El Centro de Divulgación de Prácticas Escolares difundió las mejores experiencias; en las escuelas granjas, dotadas de mejor equipo y de personal auxiliar y más tarde en las escuelas del Núcleo Escolar de La Mina, las que eran asistidas por las Misiones Sociopedagógicas y en las del área de práctica del Instituto Normal Rural, la aplicación del programa adquirió niveles cualitativamente más elevados. La creación de la Sección Educación Rural en 1958 tuvo entre sus finalidades el impulsar una correcta aplicación del programa. Cuando en 1961 se funda el Instituto Cooperativo de Educación Rural, los abundantes trabajos de didáctica que se difunden durante muchos años giran alrededor de la buena aplicación del programa de 1949. Todavía hoy, en 1987, el programa en vigor para las escuelas rurales uruguayas está inspirado en aquél, habiéndose mantenido sus orientaciones generales, con actualización de ciertos contenidos.

El prestigio ganado por ese programa tuvo aun otras incidencias, insospechadas para sus autores. Quienes redactaron el programa para las escuelas urbanas en 1957 lo tuvieron muy en cuenta; durante años ambos programas, concebidos para dos medios diferentes, fueron fuente de ricas sugerencias para maestros urbanos y rurales. Las actividades de perfeccionamiento docente que se iniciaron tiempo después en el Instituto Magisterial Superior permitieron, a quienes seguían los cursos de dirección y de supervisión escolares, la profundización crítica del programa y de los resultados de su aplicación.

En el exterior, el programa fue conocido como un producto maduro del movimiento latinoamericano en favor de una nueva escuela rural. Maestros uruguayos que actuaron en organizaciones internacionales lo dieron a conocer. Aun en la actualidad eso sigue ocurriendo. Ello confirma que aquel documento reunía características sobresalientes. Confirma también, y hay que lamentarlo, cuán lentos son los progresos en materia de educación.

CAPITULO 4

EL PROGRAMA DE 1957 PARA LAS ESCUELAS URBANAS

ALGUNAS DEFINICIONES PREVIAS

Actualmente entendemos por **currículo** todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro con el sentido de alcanzar los fines de la educación.

En términos más generales, currículo refiere a aquellas actividades y experiencias que llevan a desarrollar en el niño las condiciones humanas fundamentales. Es decir, que las actividades y experiencias serían más variadas y amplias que las que se desarrollan sólo en la escuela y suponen la necesidad de consultar a la comunidad, familiares de los alumnos, gremios de obreros y profesionales y, naturalmente, maestros de todos los niveles funcionales acerca de las necesidades de los niños que se educan para vivir en su comunidad y, progresivamente, en el país y en el mundo.

El **planeamiento** del currículo corresponde a los especialistas en educación que, en los países más avanzados, trabajan junto a sociólogos, economistas, psicólogos, capaces de orientar las consultas de opinión acerca de los escolares y su entorno.

Estas indagaciones previas conducirán a exponer una **propuesta educativa** que, si se trata de la escuela pública, reflejará la filosofía y política educativas del Estado.

De éstas se derivarán los **planes** relativos a los distintos niveles y áreas de enseñanza: común, especial, urbana, rural, etc.

Los planes contienen objetivos educacionales a alcanzar en plazos determinados y un conjunto de materias y experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Por **programas** entendemos los cursos de estudio y experiencias, propios de cada materia o actividad, adecuados para cada grado escolar, así como los objetivos que se aspira lograr de los alumnos.

Es importante que se señalen algunos recursos de evaluación, sobre todo para aquellas actividades de desarrollo continuo, así como sugerencias didácticas para maestros y/o profesores.

Las condiciones fundamentales de planes y programas son: organicidad, flexibilidad, funcionalidad. La primera refiere a la necesidad de que no existan contradicciones entre los diversos desarrollos del contenido; la segunda, a la posibilidad de que el docente encuentre en el programa una guía que le permita realizar cambios cuando lo prescripto no se adecua a la realidad de la escuela; la tercera, que se presenten recursos para impul-

sar el desarrollo del pensamiento y la acción infantiles.

La escuela realiza su propio planeamiento, en este caso en un nivel distinto al de todo el sistema educativo, con intervención del director y del plantel de docentes que le acompaña, en acción coordinada con el supervisor escolar. Pero el planeamiento curricular de cada grado se realizará con gran intervención del maestro de clase, por su mayor conocimiento de las variaciones individuales de su alumnado, que obligan a fijar distintos niveles en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

ORIENTACION Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

La Introducción presenta lo que hoy llamamos objetivos de primer grado u objetivos fines, que se fundamentan en la realidad socio-cultural del país. Aparecen en primer término principios derivados del pensamiento de Clemente Estable, valiosos conceptualmente, pero no claramente orientadores de la acción docente.

En cuanto a los restantes objetivos generales cabe señalar que, en forma más sintética, la estructura interna del Programa podría ser caracterizada por los siguientes:

1.– Que la labor educativa se organice en relación al niño cuya psicología evolutiva habrá de considerarse.

2.– Que el niño sea agente de su propia formación y la escuela desenvuelva las aptitudes y prepare las destrezas que necesita para su vida en sociedad.

3.– Que las actividades sociales y las ciencias que las comprenden conduzcan el pensamiento desde lo local hasta lo nacional e internacional.

4.– Que las experiencias de la vida diaria en la escuela permitan al escolar sentirse como agente de un principio de soberanía, de democracia.

Actividad-autoformación-experiencia-socialidad, son las notas que destacan el currículo que sirvió de base a este programa, aunque ese término no se utilizaba todavía en nuestros estudios.

Para comprender más claramente su orientación, corresponde señalar algunos rasgos del momento histórico en que surgió. Era un momento de alto índice de escolaridad, en especial para las enseñanzas primaria y media en el medio urbano. Por lo demás, el plan de formación del docente, de tres años de duración posteriores a los cuatro de secundaria, promovía una preparación eficaz del magisterio que, por otra parte, accedía a sus cargos por concurso en todos los niveles de su gestión.

Hay que señalar que, entre los años 1947 y 1948, de acuerdo a los datos proporcionados por Germán D'Elía , se alcanza una aceleración más intensa en el proceso de industrialización. La industria manufacturera fue el sector de mayor crecimiento y entre los años 1945 y 1955 alcanzó una tasa de crecimiento anual de 8,50%, mientras el sector agropecuario tuvo una tasa acumulativa anual del 3.93%en el mismo período.

Es decir que el programa urbano, que ya había alcanzado cambios importantes en los hechos en relación al anterior (1941) en la labor docente, pues había que atender las expectativas de una población que reclamaba mayores y mejores conocimientos en la enseñanza básica, hubo de ser modificado.

En las escuelas de barrio, en la década señalada más arriba, encontrábamos una población escolar que, en su mayoría, procedía de hogares obreros, con vida organizada y aspiraciones de futuro.

Pero la industrialización no prosiguió con el mismo empuje en la iniciación de la década del sesenta, porque hubo dificultades para penetrar en el mercado externo, es decir, competir con los grandes productores y en especial con los monopolios de países que, en las más diversas formas, fueron signando nuestra dependencia económica.

Al desaparecer las condiciones favorables de la post-guerra (Segunda Guerra Mundial, guerra de Corea), este tipo de industria perdió su impulso; hubo mano de obra desocupada y esto trajo, de una manera notoria, el aumento de la burocracia. Fue ocasionando, por consiguiente, una progresiva disminución de la capacidad económica de las familias, que se reflejó en la forma en que, de ahí en adelante, se resolvieron las necesidades educativas de los niños. Asimismo, estas circunstancias tuvieron una gravitación paulatinamente negativa en las dotaciones presupuestales de la enseñanza.

Volvamos al análisis del programa urbano de 1957. Este tiene similitud de enfoque con el de escuelas rurales de 1949, pero fue estructurado con menor intervención del magisterio de base. Se organizó una Comisión de estudios constituida por inspectores, directores de escuela y maestros especializados en las distintas áreas del aprendizaje y en el dominio teórico y práctico del plan Estable en escuelas experimentales destinadas a ese ensayo. El Presidente de la Comisión era el Inspector técnico con intervención alternativa de los Inspectores regionales. También estuvo representada la Federación uruguaya del magisterio.

Paralelamente se procesaba la reforma del plan de estudios magisteriales en la que participaron algunos de los mismos docentes de la otra Comisión y, fundamentalmente, el cuerpo de Dirección de los Institutos normales y el profesorado de las distintas especializaciones curriculares. Cabe agregar que, en ambas comisiones, intervinieron psicólogos de la educación, integrantes del Instituto de psicología "Sebastián Morey Otero".

Esto resultó muy favorable para discutir primero, desde los comienzos de 1953 y poner en marcha, a partir de 1955, ambos planes y programas, que se lanzaron con la intención de ser experimentales, aún antes de su aprobación definitiva a principios de 1957.

El nuevo programa escolar, unido a las reuniones de orientación realizadas en todo el país, originó una muy buena receptividad de los maes-

tros, entusiasmo por aprender y realizar nuevas actividades. Pero el Consejo de enseñanza primaria y normal no sostuvo esta euforia en el mismo grado que las Inspecciones departamentales y de zona. Cuando se difundió el programa en un diario de la capital, antes de la publicación oficial, al enterarse de los contenidos de Ciencias físico-naturales en 5o. grado: "Origen de los seres vivos", que contenía el estudio de los órganos reproductores desde las especies vegetales y animales inferiores hasta los mamíferos, hubo una reacción digna de una retrasada aldea. Un diario publicó un artículo titulado "Con franja verde". El Consejo de enseñanza no defiende el programa ni explica públicamente, a pesar de que los maestros le informan sobre el significado del texto que se impugna. Se produce la interpelación parlamentaria al Ministro de instrucción pública de turno. El poder político partidista vence y el Consejo reforma el contenido en lo que refiere a información anatómica acerca del sexo y recomienda "una actitud científica y moral ante el problema del sexo". Fue ésta una muestra de la escasa autonomía técnica del organismo rector en aquella estructura del sistema educativo.

La falta de una amplia intervención de los docentes en el período de preparación de planes y programas, fue superada con las múltiples reuniones realizadas posteriormente, de las cuales surgieron ajustes. Pero no pudo lograrse una evaluación total a pesar de las encuestas enviadas a maestros y profesores, el carácter experimental de los programas no llegó a ser cumplido cabalmente.

La estructura del Programa escolar que comentamos es en cierto grado lineal,en matemática por ejemplo, pero se destaca por su tendencia a la coordinación de materias y actividades, programadas y ocasionales.

Los objetivos de segundo grado o de materias están expresados claramente y guardan relación con los objetivos fines, presentados al comienzo, en forma coherente con las características de la sociedad uruguaya de aquellos años. Si, en un análisis comparativo que puede ser útil al lector, nos referimos al actual momento histórico, en que se trata de elevar la situación deficiente de gran número de escuelas, desde los deterioros de locales, hasta los fracasos de aprendizaje, habría que incorporar algunos otros objetivos que atendieran, además, el entorno de la vida de los niños. Así, es ineludible destacar, reiteradamente, la necesidad de que impere la justicia en el país, orientando la educación hacia los valores de libertad y de respeto por los derechos humanos, oponiéndose a la violencia que, a través de los hechos y mensajes de los medios de comunicación, atenta contra la formación solidaria. Estos objetivos se van preparando desde todos los sectores de aprendizaje pero, en especial, dentro de las ciencias sociales.

CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE Y SUGERENCIAS DIDACTICAS

Comentaremos brevemente los contenidos de los distintos sectores de aprendizaje, acotando las comparaciones necesarias para el momento actual.

A) **Actividades de expresión**

Ocupan tres capítulos: expresión por la plástica, por el lenguaje y por el ritmo: son caracterizados en una forma que encontramos aún en vigor. Se concretan en objetivos generales breves (finalidades en el texto), la orientación que corresponde a cada modalidad y las bases psicológicas que la fundamentan. Se diferencian las actividades educativas de las técnicas necesarias como adquisición previa. Es excesivamente extenso el contenido del conocimiento gramatical, surgido en un momento de gran entusiasmo por la gramática estructural, que exige al niño un esfuerzo de clasificaciones que no ayudan eficazmente al cultivo del habla y a la expresión escrita usuales.

Una objeción semejante debe hacerse a la "expresión por el ritmo", que se apoyaba en el conocimiento musical. En este momento en que los radiograbadores son tan comunes, los maestros pueden auxiliarse con casetas para obtener la reproducción de ritmos sencillos, canciones valiosas y de origen popular.

Las actividades de expresión creadora a partir del lenguaje, en sus formas orales y de comunicación escrita, en relación con la plástica, determinaron un empuje de vida gozosa en la escuela, de búsquedas nuevas por los docentes. Dedicaremos a ella un capítulo especial.

B) **Matemática**

El capítulo destinado a esta disciplina presenta sus fundamentos unidos a una orientación didáctica que recibe gran influencia de la obra de Agustín Ferreiro.

Hay muy acertadas sugerencias con respecto a temas que requieren objetivación y acción participativa del niño, con pasos del método inductivo. Tiene su valor en gran parte lo programado, pero es evidente la necesidad de un reciclaje que sitúe a los maestros en estructuras matemáticas, para guiar al niño hacia un pensamiento reflexivo creciente. Para satisfacer esta necesidad, existe una abundante bibliografía, a la que ha contribuído el propio Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, por ejemplo al publicar en 1971 la obra "Didáctica de cálculo" de Alba López de Forteza. Obras semejantes, de autores nacionales, maestros y profesores, podrían publicarse en la imprenta del Consejo de Educación primaria, con el fin de que todas las escuelas contaran con las bases de ma-

temática simbólica, sin abandonar los recursos del cálculo necesarios para la vida social del niño.

C) **El hombre y la sociedad**.

Sectores: Historia, educación moral y cívica.

El fundamento de esta área está expresado de una forma sencilla, a partir de la noción de progreso individual y colectivo, para proyectarse hacia los objetivos de materia que más adelante se incluyen, junto a las sugerencias de enseñanza-aprendizaje.

La historia se aborda a partir de las experiencias vitales del niño en su localidad, de las cosas materiales que sirven como instrumentos para las actividades humanas y alcanza recién a nivel de tercer año, los hechos que integran la HIstoria Nacional y Americana.

Es un enfoque renovado, con sugerencias aún válidas.

La Educación moral y cívica deriva en gran parte de los contenidos históricos, sobre todo de la Historia contemporánea, pero se da gran importancia a la vida social, en la convivencia escolar, familiar y de barrio. Aquí, como en todas las ciencias humanas, se inicia por los sencillos análisis de conductas cercanas, para ir abstrayendo juicios y distinguiendo valores más altos en la medida en que el niño evoluciona, acercándose a la etapa de la inteligencia llamada de las "operaciones formales" (Piaget).

Las biografías, bien seleccionadas y dentro de un programa abierto, lo que permite considerar otras que por alguna nueva circunstancia sea importante destacar, completan los recursos de la Educación moral y cívica.

Pero lo que resulta fundamental para este aprendizaje es la forma de organización del trabajo de clase, mediante los grupos de estudios y trabajo que desarrollan la comunicación entre "pares" y las salidas al medio en busca de testimonios. El programa lo sugiere en sus consideraciones sobre el aprendizaje de las ciencias sociales y naturales.

D) **Geografía**

Se presenta esta ciencia con mucha más amplitud que en el programa de 1979, procurando que "las relaciones vitales con los demás países" no se reduzcan sólo a aquéllos con los que se sostiene relaciones económicas y culturales. Para esta disciplina se hace necesario ahora recurrir a textos y libros actualizados, porque el programa es anterior a la conquista del espacio que el niño no puede ignorar y que, a través de la televisión, ve muchas veces con recursos muy poco educativos, no adecuados a nuestra realidad cultural, ni siquiera al buen sentido. Asimismo algunos aspectos de la Ecología deberán relacionarse con el estudio de las zonas naturales, las producciones, las "tierras cansadas" por la falta de rotación de los

cultivos, la fertilización y el regadío; las ciudades con riesgo para la vida humana por la polución y el descenso de los recursos sanitarios.

Los programas a partir de cuarto grado son extensos; corresponde la selección de temas y el buen hábito de siempre de exponer noticiarios en las viejas paredes de la mayor parte de nuestras escuelas públicas, para hacer llegar a los niños la visión de paisajes, como moradas del hombre y los hechos naturales y humanos que los van modificando. No es posible que nuestros escolares ignoren los hechos negativos, depredadores, producidos por las empresas multinacionales, capaces de destruir regiones como la Amazonia y con esto producir el desequilibrio ecológico que ha cambiado el clima, la producción, la vida de los hombres.

Tampoco se podrá ignorar la existencia de la O.N.U. y de la UNESCO las cuales, a través de sus publicaciones, hacen llegar valiosos datos sobre la vida humana en el planeta y la lucha por la defensa de los derechos humanos. Estas instituciones, citadas como ejemplo, porque habrá que agregar las que, **aquí** y **ahora**, están cumpliendo, con recursos más modestos, objetivos semejantes.

Todo esto cuidando la laicidad, a través del diálogo, sin imposiciones ideológicas, pero tampoco ocultaciones culpables.

E) **Ciencias físico-naturales**

Como se expresa en el No. 1 de las consideraciones generales, se ha tenido especial cuidado en colocar el acento en el método experimental. Se trata de "maneras de aprender" que contribuyen a liberar la inteligencia, sin inhibir las frescas y espontáneas maneras de los niños.

En otros términos lo expresa Claudio Bernard en su "Introducción a la medicina experimental y otros ensayos": "una observación realizada, una comparación establecida, un juicio motivado". Esto vale para el científico y para el niño. El camino es el mismo, pero el maestro guía, porque ya conoce el resultado y las "maneras de aprender del niño". Pero si anticipa los resultados, destruye el método.

Señala Wallon en "Los orígenes del pensamiento", después de examinar variados ejemplos de respuestas infantiles a preguntas acerca de la causalidad: la práctica seriada de observaciones que llevan a las "operaciones concretas" del pensamiento, han pasado antes por etapas antropomórficas, mecánicas, hasta alcanzar niveles de abstracción o próximos a ésta.

El programa plantea sus desarrollos a través de centros de coordinación, derivados de contenidos del Plan Estable. Las actividades son a veces muy complejas y requieren maestros bien preparados en ciencias físico-naturales.

La circunstancia de que simultáneamente se modificaran los programas escolares y los de las escuelas normales, favoreció el trabjo y condu-

jo al perfeccionamiento de los maestros en servicio.

En este momento pensamos que lo importante es realizar observaciones ordenadas, ser capaz de comparar los hechos mediante relaciones claramente expresadas, y de comprender transformaciones físicas relacionadas con la técnica y reacciones químicas necesarias a los conocimientos básicos de la biología.

Puede prescindirse de algunos de los centros de coordinación previstos en 1957, para incorporar las nociones más importantes propias de la "Ecología". Ya hay algunas buenas orientaciones y planeamientos en ese sentido. Pero se hace necesario señalar una bibliografía, en parte distinta, sin descartar los grandes autores que no envejecen y realizar los paneles y "talleres" que permitan alcanzar acuerdos sustanciales.

CAPITULO 5

EL PRIMER NUCLEO ESCOLAR EXPERIMENTAL DE LA MINA

ANTECEDENTES Y ETAPAS

En el movimiento ya descrito en favor de nuevos conceptos y prácticas educativas para el medio rural, desempeñó un importante papel el Primer Núcleo Escolar Experimental. Fue un proyecto nutrido por todos los esfuerzos anteriores y a la vez nutriente de otras actividades contemporáneas y posteriores, no sólo en las zonas rurales sino también en las urbanas. Es como parte de una vasta red de influencias recíprocas que aquí será evocado. Su originalidad, por otra parte, no consiste más que en haber logrado una razonable combinación, entre muchas posibles, de ideas y técnicas de trabajo compartidas por otros componentes de aquel notable movimiento.

Pueden reconocerse tres etapas en la creación y gestión del Núcleo.

En 1954, el maestro Miguel Soler, que acababa de cursar estudios de educación fundamental en México, presentó a los Inspectores Regionales su proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental. Informado favorablemente por dichos Inspectores, el proyecto fue aprobado por el Consejo de Enseñanza Primaria el 7 de octubre de 1954, a título de experiencia por un lapso de tres años.

Cumplido ese plazo, los Inspectores Regionales, por su Acuerdo No. 4 de 19 de febrero de 1958, presentaron al Consejo una evaluación positiva de los trabajos cumplidos hasta entonces. De inmediato, el 5 de marzo del mismo año, por su Acuerdo No. 16, procedieron a proponer al Consejo la extensión geográfica de la experiencia y su consolidación técnico-administrativa mediante la implantación de un "Sistema de Núcleos Escolares".

Ante ambos planteamientos, el Consejo se limitó el 14 de marzo de 1958 a "prorrogar por el término de tres años el funcionamiento del Primer Núcleo Escolar Experiemental", con lo cual los trabajos fueron proseguidos durante una segunda etapa hasta fines de 1960.

La tercera etapa se inicia en marzo de 1961 y será descrita más adelante.

LA ZONA DE TRABAJO

El área de acción del Núcleo, de aproximadamente 250 km^2, estaba situada al sur del arroyo de La Mina, en la frontera con el Brasil, en el

departamento de Cerro Largo. Vivían en ella en 1955, 457 familias con 2.536 habitantes. Las zonas de influencia del Núcleo se denominaban Cuchilla de Melo, La Mina, Paso de María Isabel, Paso de Melo, Pueblo Noblia, Puntas de La Mina y San Diego. La más poblada era Pueblo Noblia, con 123 familias y la de menor población era Paso de Melo con 36 familias. En ese año el 30o/o de la población de 15 y más años era analfabeta. El porcentaje más alto de analfabetismo (53 o/o) se encontraba en Paso de María Isabel, donde nunca había habido escuela.

Se trataba de una zona agrícola, con predominio de las pequeñas explotaciones familiares, aunque también contaba con establecimientos ganaderos de más de mil hectáreas y con familias que no disponían de tierra alguna. El asentamiento era de tipo disperso, pero existían centros poblados en expansión, como Pueblo Noblía sobre la carretera Melo – Aceguá, y rancheríos relativamente concentrados, como Pueblo Soto en la zona de Cuchilla de Melo.

Las comunicaciones eran en general difíciles. En ninguna de las poblaciones se disponía de energía eléctrica, agua potable o teléfono público. Los problemas educativos, sanitarios, de nutrición y vivienda así como los recreativos culturales eran los típicos de las zonas pobres del campo urùguayo, agravados por la práctca del contrabando fronterizo. En general no existían organizaciones representativas de la población, salvo la Comisión de Fomento Escolar de cada una de las escuelas. El sentimiento de pertenencia de los habitantes a su comunidad era prácticamente inexistente. De hecho, no había comunidades sino, como se ha dicho, vecindarios más bien dispersos.

OBJETIVOS Y PERSONAL

Al ser creado el Núcleo de La Mina se le fijaron los siguientes objetivos:

"a) Realizar en la zona de influencia la investigación completa de las condiciones de vida características del rancherío y en general de la zona rural en que funcione.

b) Ensayar, en forma experimental, métodos de educación de adultos que tiendan al mejoramiento integral de dichas condiciones de vida y a la supresión de las causas que determinaron su aparición, promoviendo el bienestar económico, cultural y moral sin distinción alguna entre los habitantes de la zona de influencia, empleando todos los medios educativos posibles.

c) Ensayar métodos de alfabetización de adultos.

d) Producir y ensayar algunos materiales audiovisuales sencillos aplicables a la educación de niños y adultos.

e) Experimentar un tipo de organización escolar que permita la coordinación del esfuerzo de las escuelas rurales, evitando su

aislamiento y dotando a sus maestros de técnicas y recursos adecuados a las exigencias del rancherío y del campo en general.

f) Servir de zona de observación para los estudiantes del Instituto Normal Rural y del Instituto Normal de Melo.

g) Conectar su labor con todo los organismos del Estado directa o indirectamente interesados en la solución del problema de los rancheríos y en el aumento del bienestar en las zonas rurales".

Lo mismo que sus similares en otros países, el Núcleo estaba organizado como una red de escuelas rurales, una de las cuales, la de La Mina, distante 57 kilómetros de Melo y 457 de Montevideo, actuaba como escuela "central". Las demás, cinco en los inicios y seis más tarde al crearse la de Paso de María Isabel, eran las escuelas "seccionales". A caballo, era posible ir de la escuela central a las más alejadas en aproximadamente una hora.

La organización nuclear aspiraba a superar uno de los problemas fundamentales de la escuela rural: su aislamiento. Se esperaba que las relaciones entre las escuelas, su personal y los vecindarios establecieran una red que produjera en el área una dinámica integradora con efectos cívicos y culturales significativos.

Las escuelas, bases de acción educativa y social, debían lograr, en tanto que centros de enseñanza primaria, un funcionamiento óptimo sin aspirar a la excepcionalidad. Se aplicaría en ellas el programa escolar vigente para las demás escuelas rurales. Dado el carácter experimental de la operación, los cargos vacantes de maestros fueron provistos con prescindencia del régimen habitual de concursos y traslados. Los directores y maestros que actuaron en las siete escuelas fueron, en la mayor parte de esos años, diecisiete. Una escuela contaba con cinco docentes; dos de ellas tenían uno solo.

Este personal tenía a su cargo fundamentalmente la educación de los niños pero, en cumplimiento de los objetivos del Núcleo, más amplios que los de las escuelas rurales corrientes, cumplía trabajos de educación extraescolar promoviendo, conforme a las necesidades de la población de cada zona, proyectos en las áreas de la economía, la salud, la nutrición, la alfabetización, la recreación, etc.

A ellos se sumaban, con responsabilidad en toda el área del Núcleo, nueve profesionales más, siete de ellos dependientes del Consejo de Enseñanza Primaria: el Director, el Maestro Secretario (encargado de la producción de materiales audiovisuales), la Maestra de Educación Estética, la Maestra de Hogar, el Experto Agrario, el Peón y, durante un período más breve, la Experta en Manualidades Femeninas. Los otros dos, la Enfermera y el Ingeniero Agrónomo, dependían de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultura respectivamente.

Este equipo técnico debía cumplir una triple tarea: reforzar la labor docente con los niños en las escuelas, desarrollar proyectos educativos

con los adultos, principalmente promoviendo la constitución de grupos, y capacitar a los maestros para que éstos pudieran actuar en los vecindarios con una cierta polivalencia.

Para lograr esta acción de conjunto entre docentes y especialistas y la conveniente integración de las labores escolares y extraescolares, el personal realizaba reuniones periódicas de planificación y evaluación del trabajo y de capacitación teórico-práctica, aplicando técnicas que hoy llamaríamos de interaprendizaje. Se esperaba también disponer de becas de organismos internacionales para la formación de miembros del personal en el exterior.

EL CARACTER INTEGRAL DEL ENFOQUE EDUCATIVO

La organización descrita se apoyaba en algunos presupuestos teóricos que conviene enunciar. Ellos daban continuidad a todo lo que se venía sosteniendo en el país en cuanto a la necesidad de liberar al campesinado uruguayo de una situación de progresiva marginalidad socio económica. La educación era considerada, con un optimismo cuya validez será comentada más adelante, como un factor fundamental de cambio y desarrollo. Con este fin, debía adecuarse a las características del medio y proyectarse a la comunidad, tal como se recomendaba en los fundamentos del programa de 1949 vigente para todas las escuelas rurales.

En palabras del documento publicado por el Núcelo "Cinco años de educación rural en La Mina", esta concepción educativa, a la que en el ámbito de la Unesco se denominaba en aquel entonces "educación fundamental", toma los intereses del educando, en este caso la comunidad, "como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, más que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes. No se trata, por cierto, de que el educador cree un mundo mejor, sino de que ponga al alcance de las gentes estímulos y razones para que ellas ansíen vivir en ese mundo mejor y, por sus fuerzas, hagan posible su advenimiento. El maestro no sustituye al pueblo en la obtención de su bienestar, como personaje de mayor cultura y extraño al medio que toma sobre sí la obra de mejoramiento común. Por el contrario, en La Mina el maestro ocupa su puesto de vecino para despertar y poner en juego las fuerzas de los demás, crear tradición de autorresponsabilidad, hacer que el pueblo llegue a sentir el legítimo orgullo de haber creado una vida más plena".

A esta concepción —que hoy algunos podrían estar tentados de asociar a las corrientes "concientizadoras" y "liberadoras' y a la llamada "educación no formal"— respondían los objetivos fijados par ala acción del Núcleo en la Resolución por la que fue creado en 1954. El objetivo b)

ya transcrito exponía explícitamente la convicción de que la educación puede constituirse en factor de cambio social si se aplican métodos de educación de adultos "que tiendan al mejoramiento integral de las condiciones de vida de la población y a la supresión de las causas que determinaron su aparición".

La preocupación por impulsar una acción educativa de carácter integral se materializó en la composición del grupo de especialistas, en la acción conjunta, poco frecuente en el país, de tres ministerios y en la metodología empleada sobre el terreno por la cual se evitaba el parcelamiento artificial de los problemas, vividos por las familias con una ineluctable unidad. La acción era igualmente integradora en cuanto debía dirigirse a todas las edades, desde la prenatal hasta la vejez, con un cierto énfasis en las actividades con los jóvenes y con las mujeres.

Cabe señalar, igualmente, el empeño puesto en hacer de la labor docente normal con los niños y de las actividades con los adultos en las escuelas, en los hogares y en la comunidad, un proyecto unificado. En América Latina es frecuente que se asignen a la escuela rural dos funciones con tratamientos relativamente independientes: la escolar y la extraescolar. No fue éste el caso en La Mina donde todo el personal adquirrió competencias para atender con criterio integrador ambas tareas. Refiriéndose a las escuelas de La Mina, Julio Castro decía en mayo de 1956 desde las columnas de "Marcha": "La escuela no tiene puerta, ni tiene horario: es la casa de todos y está abierta para todos". Esto no supone, ciertamente, que no se diferenciaran contenidos y métodos según el destinatario del proceso educativo; no obstante, cabe insistir en que la mayor parte de los objetivos perseguidos tenían que ver con todos los miembros de la familia campesina. En la práctica resultó claro que los mejores resultados se obtenían cuando un problema era abordado, de manera diferenciada pero convergente, con los alumnos de la escuela y con la comunidad. En cuestiones vinculadas a la salud, la nutrición, las prácticas agrícolas básicas, quedaron claramente demostradas la necesidad y las ventajas de ese tratamiento simultáneo.

ACTIVIDADES ESCOLARES REALIZADAS

Una descripción detallada de las realizaciones del Núcleo excedería el espacio de que se dispone en este trabajo. El lector tendrá una mejor idea consultando los ejemplares del "Boletín para Maestros" y los documentos "¿Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental?", publicado por Anales de Instrucción Primaria en su número de abril a junio de 1956, y "Cinco años de educación rural en La Mina" editado por el Núcleo en 1960 y reeditado por el ICER en 1965. Aquí se insistirá en los aspectos que mejor muestran el carácter integral de las actividades y en los proyectos más innovadores o mejor adaptados al medio.

Las escuelas primarias como tales tuvieron un funcionamiento satisfactorio. Elevaron su matrícula de 513 alumnos en 1954 a 642 en 1960, lo que supone un crecimiento de 25,1 o/o. En las retantes 89 escuelas rurales del departamento de Cerro Largo el crecimiento entre esas mismas fechas fue de 1,2 o/o.

Gracias al nivel profesional alcanzado por los maestros, al trabajo de los especialistas y a la cooperación de servicios departamentales varios, los escolares recibieron una atención de calidad muy superior a la que se brindaba en las escuelas rurales comunes del resto del país. Los comedores escolares funcionaban regularmente y los niños participaban en la producción y preparación de sus alimentos; cada una de las escuelas contaba con su huerta; los programas de vacunaciones eran de cobertura total; periódicamente el Centro de Salud de Melo realizaba revisaciones médicas; se cultivaron las manualidades y artesanías; la conservación y decoración de los locales escolares mejoraron considerablemente; se organizaron intercambios, excursiones y actos conjuntos entre las escuelas; funcionaron cooperativas escolares; se planificó un internado escolar que entró en funcionamiento más tarde; se fundó una escuela donde no la había; se publicaron revistas infantiles a las que los niños aportaban sus mejores trabajos; fueron ampliadas las bibliotecas escolares; se ensayaron nuevos métodos y materiales de lecto-escritura; se hizo un permanente esfuerzo para que el aprendizaje respondiera a los intereses de los niños y fuera el resultado de su actividad; los alumnos llevaban a sus casas semillas, almácigos y pequeños árboles que habían aprendido a cultivar en sus escuelas. Podía afirmarse que en las escuelas del Núcleo el programa de 1949 tenía plena aplicación.

Y, como justificadamente lo postulaba ese mismo programa, los niños encontraban en sus escuelas un medio propicio a su expresión y al goce de vivir. Orientados sobre todo por la Maestra de Educación Estética, centenares de escolares y preescolares jugaron, cantaron, danzaron, hicieron títeres y teatro, se expresaron libremente por el dibujo y la redacción, vieron diapositivas y películas, oyeron música y la interpretaron por el ritmo, participaron en fiestas, exposiciones y concursos, se sintieron estimulados y aplaudidos en innumerables actos públicos que algunas veces congregaron a la totalidad de los alumnos y a representantes de los vecindarios, de la ciudad de Melo y de la Capital.

LA LABOR EDUCATIVA CON LA COMUNIDAD

En cuanto a la labor de promoción comunitaria con los adultos, se dirigía a áreas como la producción agrícola, el fomento de la salud, la educación de la mujer campesina, la promoción del deporte, la recreación y las relaciones sociales, principalmente de los jóvenes, la aplicación de las leyes de previsión social.

En el área de la producción se fomentaron los huertos familiares y algunos años se organizaron concursos de horticultura; se introdujeron fertilizantes, plaguicidas y productos veterinarios desconocidos en la zona; se hicieron campañas de inmunización veterinaria; se vendieron semillas mejoradas y árboles forestales y frutales; se enseñó el uso de nuevos implementos agrícolas; se hicieron, en acuerdo con la ANCAP, ensayos de producción de maíz híbrido; se establecieron relaciones comerciales con el Servicio Oficial de Distribución de Semillas que antes era desconocido en la zona; el Ingeniero Agrónomo, el Experto Agrario y los maestros hicieron múltiples demostraciones, tomando como base los predios escolares y los de los vecinos innovadores; con un banco de la ciudad de Melo se lanzó un programa de crédito supervisado por el personal del Núcleo, en beneficio principalmente de agricultores jóvenes.

Como la venta de insumos para la agricultrua no era una función normal de las escuelas, en 1959 se constituyó, como mecanismo cooperativo y autónomo, la Sociedad Vecinal para el Fomento Rural, en cuya Comisión Directiva estaban representadas las siete zonas de acción del Núcleo. En octubre de 1960, 368 familias se habían afiliado a esta Sociedad.

En el área de la salud, orientada por la Enfermera Universitaria adscrita al Núcleo, además del programa de medicina preventiva y de educación sanitaria para los escolares, se logró la visita del personal del Centro de Salud de Melo y la realización en todas las zonas de clínicas preventivas materno-infantiles que fueron atrayendo a un número creciente de familias. Se obtuvo una mayor cobertura en el control de embarazos; se hicieron demostraciones de nutrición, higiene y primeros auxilios; se combatieron las plagas frecuentes en la vivienda rural; se apoyaron las campañas de los equipos móviles de la Comisión Honoraria para la Lucha Antituberculosa y se fue logrando el progresivo reemplazo de ciertas prácticas sanitarias tradicionales por otras de base científica.

Cuando los vecindarios comprendieron la importancia de la correcta atención de la salud, hicieron gestiones ante el Ministerio de Salud Pública en favor del etablecimiento de una clínica periódica atendida por un médico. Fracasadas estas gestiones, resolvieron el problema por sí solos, creando una sociedad mutualista; para ello, contrataron los servicios periódicos de un médico y más tarde los de una odontóloga. La mayoría de las familias se afiliaron a este Servicio Médico Vecinal de La Mina, administrado por representantes de los afiliados.

La Maestra de Hogar, secundada por el resto del personal, promovió actividades conducentes a la superación de la mujer como persona y como miembro clave de la familia campesina. Los temas abordados fueron múltiples, según los problemas e intereses identificados: el cuidado de los niños, el arreglo del hogar, la alimentación, la confección de muebles y útiles sencillos, la costura y el aprendizaje del uso de la máquina de coser, la producción hortícola, el blanqueo de la vivienda y también la

recreación, el deporte, la alfabetización. Varias técnicas eran aplicadas: el trabajo educativo en los hogares con las mujeres que los habitaban, las reuniones en las escuelas de grupos organizados de muchachas y mujeres, la reunión de varias mujeres vecinas en el hogar de una de ellas.

Los jóvenes merecieron una atención especial, tanto los recién egresados de las escuelas primarias como aquéllos que nunca habían asistido o que se habían apartado de ellas. El Núcleo no dispuso, lamentablemente, del Profesor de Educación Física que en el proyecto inicial se había previsto. Sin embargo, se logró alentar la práctica del deporte, principalmete del vóleibol masculino y femenino. Los jóvenes organizaron sus agrupaciones en la mayoría de las zonas e incursionaron en el teatro, las danzas folklóricas, el canto, a veces en actos interzonales que alcanzaron a reunir casi 300 partipantes.

El analfabetismo, que al comienzo de las activiades afectaba, como se ha dicho, al 30o/o de los adultos, dio lugar a un trabajo educativo, en gran parte experimental, utilizándose materiales elaborados localmente en función del medio; los maestros recibieron formación adecuada, se organizaron clases sistemáticas para los adultos en las horas que les resultaran más convenientes y también se alfabetizó en forma individual o en pequeños grupos de mujeres en los propios hogares, a veces valiéndose de escolares de las clases superiores como auxiliares. Aunque no se organizó una "campaña de alfabetización" se logró la reducción de la tasa inicial al 24 o/o.

Poco a poco las escuelas fueron ampliando sus pequeñas bibliotecas. Libros y folletos comenzaron a circular lo cual, unido a las abundantes publicaciones del Núcleo, escritas en un lenguaje apropiado para neolectores, significó la práctica mucho más frecuente de la lectura.

El personal del Núcleo colaboró en la aplicación de la legislación social del país: se inscribían los tributarios de las asignaciones familiares rurales, se ayudaba a los ancianos en la tramitación de sus pensiones; cuarenta de entre ellos cobraban sus pensiones a la vejez directamente en la escuela más próxima sin tener que trasladarse a la distante agencia que les correspondía. Se colaboró en la regularización de uniones matrimoniales y en la inscripción tardía de niños en el Registro Civil.

El conjunto de estas actividades modificó los hábitos de la gente, que fue haciendo conciencia de que protagonizaba un movimiento colectivo. En torno a intereses antes no satisfechos, los vecinos habían comenzado a organizarse, a superar el aislamiento, a reunirse, a formar grupos afines, a enviar notas a las autoridades, a emprender colectivamente trabajos concretos de mejoramiento. Las Comisiones de Fomento Escolar, el Servicio Médico Vecinal y la Sociedad Vecinal de Fomento Rural fueron los mecanismos más avanzados de esta creciente capacidad, pero otras manifestaciones de esta nueva actitud, por vías mucho más modestas, fueron tejiendo una vasta red de relaciones generadora de nuevas expectativas.

Contribuía a este objetivo el abundante material educativo audiovisual producido por el Núcleo. Gracias a la cooperación de la Fundación Leonor Horticou, que donó equipo fotográfico, se produjeron localmente y proyectaron miles de diapositivas. Con un generador eléctrico prestado por la Unesco y material cedido por Cinematografía y Fonografía Escolares, el cine llegó a los más apartados rincones. Se producían carteles para apoyar las campañas. Se imprimieron a mimeógrafo revistas infantiles, material de alfabetización, publicaciones periódicas para las familias y una colección de "hojas instructivas", cada una de las cuales, en lenguaje claro y con las necesarias ilustraciones, trataba un problema o una necesidad detectados en el medio. La emisora "La Voz de Melo" acogía con hospitalidad los comunicados y audiciones del Núcleo.

Las demostraciones y exposiciones resultaron frecuentes. El Departamento de Escuelas Granjas cedió un pequeño tractor; se disponía de herramientas agrícolas y de taller que el personal aprendió a utilizar, mejorando así las tecnologías aplicadas en la zona. Los planes anuales de trabajo incluyeron algunas veces el desarrollo de proyectos en "zonas de acción intensiva" escogidas por la importancia de sus problemas, lo cual permitió la profundización de los métodos de trabajo. "Enseñar haciendo" resultó un principio de fundamental importancia.

En su conjunto, los recursos disponibles resultaron exiguos. Aunque se aprovechaban las facilidades que podían otorgar ciertos servicios especializados de la Enseñanza Primaria, del gobierno local y de otros entes del Estado, el Núcleo siempre estuvo afectado por una gran pobreza de medios. Basta para ilustrarlo recordar que los desplazamientos se hacían fundamentalmente a caballo por carecerse de vehículo. Los esfuerzos realizados por la Representante de Naciones Unidas y más tarde por la Asociación de Amigos del Núcleo Escolar, presidida por don Agustín Ferreiro, no lograron resolver de manera satisfactoria el problema del transporte.

El Consejo de Primaria adjudicó al Núcleo dos partidas mensuales de funcionamiento: doscientos pesos para locomoción y cien para gastos varios. Para apreciar el valor de estas sumas cabe decir que en esos años el sueldo de un maestro promediaba 150 pesos. El Núcleo resultó así para su personal una experiencia de trabajo desarrollada en una excesiva e injustificada austeridad. Pero también en la solidaridad: muchos de los requerimientos propios de una labor difícil, que por los plazos fijados no admitía muchas veces postergaciones, fueron satisfechos por los vecindarios, por entidades varias de la ciudad de Melo, por grupos de profesionales y estudiantes del resto del país y por donantes anónimos.

LOGROS Y PROYECCIONES ALCANZADOS

De este modo, el recurso esencial con que contó el Núcleo fue su personal, animado, en su gran mayoría, por una constante sed de forma-

ción y por un inagotable espíritu de servicio a niños y vecinos.

Los maestros de cada escuela conocieron en profundidad el medio en que actuaban; las visitas a los hogares y el trabajo en ellos eran muy frecuentes. Se diseñaron y aplicaron fichas de investigación en numerosos aspectos. Cada escuela formulaba su plan de actividades escolares y extraescolares según las necesidades y posibilidades.

La apertura a tan amplios desafíos, la acción de apoyo técnico de los especialistas y los procesos de auto e interaprendizaje que el Núcleo organizaba, convirtieron a los miembros del personal en educadores con un algo grado de creatividad, no sólo para echar mano de múltiples recusos que les permitieran actuar ellos mismos, sino también para encontrar medios de estimular la progresiva participación de la población.

Aproximadamente una decena de educadores recibieron cursos de mejoramiento en el exterior, en uso de becas de organismos regionales e internacionales. Uno de los medios más apreciados de formación y de estímulo de personal fue el "Boletín para Maestros", impreso a mimeógrafo, del que aparecieron cincuenta números. Incluía convocatorias a reuniones, borradores de planes y proyectos sujetos a discusión, instrucciones para la organización del trabajo, guías para las actividades de investigación en la zona, aspectos teóricos de educación general, educación fundamental y educación de adultos, sugerencias didácticas para el trabajo en el aula, pautas para la formulación de los planes anuales de trabajo y para la evaluación de los mismos y, sobre todo, artículos de los especialistas con vistas a multiplicar sus conocimientos entre sus compañeros. La sección "Entre Nosotros" se incluía en casi todos los números del Boletín, con aportes contribuyentes a la vigorización del compromiso social del personal y a la comprensión de las diferentes etapas de la actividad del Núcleo.

Una vez que los trabajos fueron produciendo resultados tangibles, el Núcleo comenzó a ser visitado. Llegaron a él el Ministro de Instrucción Pública, el Director General Adjunto de la Unesco, el Presidente y miembros del Consejo de Enseñanza Primaria, con mucha frecuencia la Representante de Naciones Unidas en el Uruguay, los miembros del cuerpo inspectivo de Cerro Largo, los Inspectores Regionales, personal técnico de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultuara, expertos de organismos internacionales, autoridades departamentales y numerosos grupos de educadores, profesionales y estudiantes de distintos centros uruguayos y del extranjero vinculados a programas de desarrollo rural. Por su parte, el personal del Núcleo participó y colaboró en seminarios realizados por la Sección Educación Rural, en cursos organizados por la Universidad o en jornadas de trabajo patrocinadas por las Inspecciones Departamentales de Enseñanza Primaria o por la Federación Uruguaya del Magisterio y sus filiales del Interior. Algunos

de sus miembros representaron al país en reuniones realizadas en el extranjero.

Corresponde señalar que la experiencia del Núcleo fue alimentada no sólo por sólidos antecedentes nacionales sino también por corrientes internacionales coadyuvantes. Los organismos internacionales eran de reciente creación y estaban librando sus primeras batallas en favor de lo que por entonces y sin adjetivaciones se denominaba el "desarrollo". Aunque de manera poco persistente, en América Latina se asignaban cometidos socio-culturales más o menos amplios a la escuela rural y a sus maestros. La fórmula de los núcleos escolares era típicamente latinoamericana. Por su parte la Unesco venía apoyando en América Latina un ambicioso "Proyecto Principal" para la extensión y el mejoramiento de la educación primaria y contribuía a la formación de cuadros en "educación fundamental". Proporcionó así al Núcleo de La Mina bases teóricas de cierto prestigio, una importante literatura, ocasiones de buen nivel para el intercambio internacional de experiencias y varias becas para la formación de sus maestros y especialistas.

No resulta exagerado decir que, en proporción a sus respectivas responsabilidades, el respaldo dado por las Naciones Unidas y por la Unesco al Núcleo de La Mina superó al que supieron darle las máximas autoridades nacionales en materia educativa. Y así, a propuesta de la Unesco, el Núcleo fue incluído a fines de 1958 en la nómina de centros asociados al ya citado Proyecto Principal, con posibilidades de tomar a su cargo el perfeccionamiento de maestros, directores y supervisores de educación rural de otros países, a quienes la Unesco brindaría los medios necesarios para trasladarse a La Mina. De haber contado con un mayor interés por parte de las autoridades nacionales, este compromiso hubiera dado a la experiencia una interesante proyección regional, con beneficios para todo el movimiento nacional de educación rural.

Los efectos acumulados de la labor del Núcleo, alumbrando problemas, estimulando soluciones y formando dirigentes y educadores, así como la confianza en sí mismos y en sus incipientes colectividades que fueron adquiriendo los vecinos, constituyeron posiblemente los logros más significativos del proyecto. Por su carácter potenciador de nuevas ideas y realizaciones, estos avances materiales y psicosociales motivaron el surgimiento en la distante capital de resistencias, que acabaron por concretarse en medidas de gobierno que imposibilitaron la prosecución de los trabajos.

LA REACCION DESATADA CONTRA LA EDUCACION RURAL

En efecto, a principios de 1961 el Núcleo entró en una crisis que afectó su propia existencia institucional.

En el transcurso del segundo trienio de trabajo del Núcleo (1958-. 1960), el partido que ocupaba el gobierno había cambiado. Los Inspectores Regionales, que habían tenido la responsabilidad de supervisar y evaluar la labor del Núcleo, apoyaban, como ya se ha dicho, la extensión geográfica del trabajo de La Mina mediante el establecimiento de un "sistema de núcleos escolares" que, en una nueva fase, podría llegar a incluir cuatro núcleos. Esta propuesta contaba con el respaldo de todo el magisterio y algunas zonas del departamento de Tacuarembó ya habían sido preseleccionadas a esos efectos.

De este modo, el proyecto de presupuesto para 1961, incluyó la asignación de rubros estables para cuatro núcleos escolares, entre ellos el de La Mina. No obstante, el Consejo de Enseñanza Primaria, por resolución de 13 de marzo de 1961, hizo caso omiso de tal propuesta, decidiendo simplemente prorrogar el funcionamiento del Núcleo de La Mina por los años 1961 y 1962; modificó también algunas de las normas de funcionamiento establecidas en 1954, precisamente aquéllas que daban más garantías a su carácter experimental.

Tal resolución, en cuyo tono emergía una evidente animosidad a la existencia y a la labor del Núcleo, se inscribía en el cuadro de una minireforma técnico-administrativa, como resultado de la cual desaparecieron la Sección Educación Rural y la Inspección de Escuelas Granjas, siendo reorientado el Instituto Normal Rural.

El 20 de marzo de 1961 el Director del Núcleo presentó su renuncia ante el Consejo de Enseñanza. Todavía el 18 de abril los Inspectores Regionales insistieron, por su Acuerdo No. 35, en su posición, argumentando que era "de interés nacional mantener el ensayo, extendiéndolo, en base a la experiencia adquirida y con las necesarias garantías a otras zonas rurales del país, conforme al proyecto de creación del Sistema de Núcleos Escolares".

La línea trazada por el Consejo de Primaria no fue modificada. Pese a las manifestaciones de todo tipo que respaldaron la actuación del personal del Núcleo y la necesidad de proseguir la labor, extendiéndola, el Consejo, por resolución del 1o. de agosto de ese año, aceptó la renuncia del Director y designó un reemplazante. Las actividades en la zona de trabajo, pese a los esfuerzos de algunos miembros del personal que permanecieron en la misma, resultaron afectadas, como la enseñanza rural de todo el país, por una acelerada decadencia.

Interesa consignar que entre marzo y agosto la carisis producida dio lugar a importantes manifestaciones de preocupación y protesta. La Cámara de Diputados interpeló durante varias sesiones al Ministro de Instrucción Pública quien, dada la autonomía de los entes responsables de la enseñanza, no tenía en sus manos la solución del conflicto. Hubo notables intervenciones de representantes, nutridas de conocimiento y defensa apasionada como la de Zelmar Michelini. La prensa oral,

y escrita se ocupó ampliamente de la situación creada, más por las implicancias políticas de la misma por cuanto los dos partidos tradicionales asumían posiciones contrapuestas, que por las importantes repercusiones educativas, sociales y humanas que podía tener la interrupción de los trabajos. La Federación Uruguaya del Magisterio, sus filiales del Interior, especialmente la de Cerro Largo, y la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural movilizaron al magisterio, el cual hizo de la cuestión rural el foco de su oposición —por tantas otras razones igualmente justificadas— a la mayoría del Consejo. Los vecinos de las siete zonas afectadas, a pesar de su pobreza, de la distancia que les separaba del centro de decisiones y de su desconocimiento de las fuerzas que habían entrado en juego, se organizaron y enviaron al Consejo y a las diferentes bancadas parlamentarias protestas y reclamos, firmados por centenares de personas.

Todo esto ahora es simplemente historia. Lo que puede tener más actualidad y tal vez utilidad a largo plazo es preguntarse por qué a partir del cambio de gobierno en 1959 el proyecto del Núcleo dejó de ser viable y no tuvo otro destino que el de desaparecer o el de abdicar de sus objetivos. En verdad el Consejo tomó una decisión coherente con la pobre, por no decir nula, estatura profesional de algunos de sus integrantes, ninguno de los cuales, por otra parte, había conocido directamente la experiencia, ya que los consejeros que habían visitado La Mina eran miembros del anterior Consejo de Primaria. Pero no fue sin duda la falta de perspectiva pedagógico-social de los consejeros la que canceló abruptamente los trabajos, en momentos en que se planificaba su extensión, sino la reacción de las fuerzas conservadoras ante el éxito de la labor realizada, que constituía para ellas una amenaza potencial.

Al favorecer entre la población una mayor conciencia de sus problemas y al capacitarla para resolver aquéllos cuya solución estaba a su alcance, al estimular la creación de mecanismos orgánicos y estables de acción colectiva, al demostrar que la capacidad del pueblo de ir adelante era tan ilmitada como los problemas mismos y que, tras los primeros pasos, había que emprender otras tareas más ambiciosas, el Núcleo había confirmado que la educación es, bajo determinadas condiciones, un importante factor de cambio. De ahí en adelante la experiencia, emanada de un sistema establecido, podía resultar desbordada por un movimiento que, aun cuando ese no hubiera sido el propósito inicial, podía diseminar gérmenes de riesgo contra ese mismo sistema. De la educación fundamental o popular o de adultos, o como quiera que se la llame, a la agitación social y, en situaciones de extrema injusticia, a la supuesta subversión no hay, para una mente conservadora, más que pasos sucesivos, que la gente puede estar en condiciones de dar si la educación contribuye a esclarecer los problemas y sus causas.

Hablando con total objetividad, los fundadores del Núcleo y los edu-

cadores del mismo siempre creyeron estar sirviendo la causa del necesario cambio y no la de la subversión social. Pero la reacción se anticipó a lo que podía lesionar sus intereses y , al hacer imposible el trabajo en La Mina y al suprimir las estructuras creadas para desarrollar una nueva educación rural, demostró haber percibido, anticipadamente, el sentido ineluctable de la historia. El Consejo de Primaria no fue más que el intérprete de esa concepción política y el ejecutante de las medidas que la misma requería.

El país, ya herido por la crisis general y principalmente moral, identificado con los intereses de la Capital, ciego a la realidad del campo y a sus miserias, las cuales, de ahí en adelante, se irían trasladando aceleradamente a las ciudades, presuntamente politizado pero políticamente ignorante, asistió, más como espectador que como hacedor de su destino, a la liquidación de un movimiento cuyo éxito hubiera podido contribuir a devolver la dignidad y los derechos a muchos miles de uruguayos.

CONCLUSIONES

Veinticinco años después, ¿a qué conclusiones es posible llegar respecto a la experiencia de La Mina?

Para responder habría que indagar, con la mayor objetividad posible, entre quienes entonces eran escolares, entre las familias y dirigentes, entre los maestros y especialistas que participaron en los trabajos. Ya se han iniciado investigaciones en este sentido, pero sus resultados aún no están disponibles.

Mientras tanto, se exponen a continuación algunas conclusiones que resumen el parecer de educadores que vivieron muy de cerca la experiencia.

En lo pedagógico, el trabajo del Núcleo parece haber confirmado:

— que el programa de 1949 para el medio rural era válido, sugeridor y flexible, y resultaba aplicable en sus aspectos fundamentales, siempre que se dispusiera de algunos modestos medios materiales y técnicos;

— que la escuela podía llegar a ser considerada, como lo proponía ese programa, la "Casa del Pueblo", una institución abierta y polivalente, fuente de planteamientos, conocimientos, experiencias y satisfacciones tanto para los niños como para sus maestros y para la comunidad;

— que las actividades escolares y extraescolares podían complementarse mutuamente, contribuyendo así a mejorar el nivel de vida de la población;

— que los maestros, con una capacitación téorico-práctica adquirida sobre el terreno mismo, podían atender las actividades tanto escolares

como extraescolares, asociando sus fundamentos y métodos y a la vez distinguiéndolos en lo necesario.

En lo organizativo, parece haber quedado demostrado:

— que la organización de núcleos escolares, como se ha comprobado en casi todos los países latinoamericanos, resulta un factor de fortalecimiento de la acción educativa y podría —sin perjuicio de echarse mano de otros mecanismos de concertación de esfuerzos a escala de una región— ser provechosamente aplicada en muchas áreas de la República;

— que el gasto adicional que supuso la asignación a esa zona de un equipo de especialistas resultó justificado por su contribución a la formación de los restantes miembros del personal, por el impacto de su acción en las condiciones de vida del vecindario, por el aporte que esos especialistas hicieron durante la experiencia y después de ella al movimiento nacional en favor de una escuela rural al servicio del campesinado;

— que la acción conjunta sobre el terreno de un ente de enseñanza y de profesionales dependientes de otros ministerios es posible y favorece el tratamiento integrado de los problemas;

— que los miembros del personal, tanto de extracción urbana como rural, respondieron en todo momento —con cuotas elevadas de interés, sentido de responsabilidad y espíritu de sacrificio— a las exigencias del ensayo, quedando la mayoría de ellos capacitados para ejecutar u orientar programas similares en otras áreas de la República; con ello se demostró una vez más, que, en determinadas condiciones, la incidencia en la sociedad de los profesionales jóvenes es potencialmente muy superior a la que ellos mismos logran cuando actúan en servicios regidos por programas y pautas convencionales;

— que en todo sistema de educación y en todo proceso de desarrollo los proyectos de carácter experimental cumplen una función renovadora esencial, especialmente cuando actúan de manera abierta, cuando planifican y evalúan sus actividades con un cierto rigor y cuando deben dar cuenta de sus resultados en plazos razonables de tiempo;

— que la experiencia se realizó con una excesiva modestia —lindante con la pobreza— de recursos materiales y financieros, lo que afectó el ritmo y amplitud de las actividades. Ello podría llevar a pensar que las autoridades nacionales otorgaron al proyecto una prioridad inferior a la que correspondía a la importancia de los fines perseguidos y al interés y a los aportes de organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Unesco;

— que la decisión tomada por el Consejo de Enseñanza Primaria a principios de 1958, tras los tres primeros años de operaciones, en el sentido de prolongar por otros tres años el carácter experimental del Primer Núcleo, sin recoger la propuesta de los Inspectores Regionales de crear el "Sistema de Núcleos Escolares", fue errónea. En efecto, ella no correspondió a la urgencia con que convenía hacer llegar a otros medios marginales los beneficios de un enfoque cuyas ventajas estaban hacia esa fecha claramente demostradas.

En cuanto a la acción promotora de cambios que se había asignado al Núcleo, puede afirmarse:

— que la reacción de las comunidades ante el nuevo enfoque, pese al individualismo y al escaso sentido de pertenencia a una colectividad que caracteriza a los habitantes del norte del Uruguay, fue positiva obteniéndose reacciones afirmativas en todos los sectores de trabajo del Núcleo y con todos los grupos de la población; en general, el fracaso de un proyecto social nunca es atribuible a las comunidades interesadas;

— que se confirmó que los procesos educativos constituyen un factor importante de cambio social, logrando motivar, organizar y capacitar a la población para la solución de algunos de sus problemas;

— que, no obstante, también quedó demostrado que un proceso de cambio social centrado fundamentalmente en acciones educativas resulta insuficiente para abordar problemas que también requieren la acción decidida de otros servicios y recursos, siendo indispensable la voluntad política de impulsar un verdadero cambio global y de aceptar todas sus consecuencias. Tal es el caso, entre otras, de cuestiones como la tenencia y distribución de la tierra, la adjudicación de créditos, la realización de obras de infraestructura, el mejoramiento de las comunicaciones, la vivienda y el urbanismo, el estímulo del cooperativismo y la adopción de una legislación más avanzada y justa que proteja en casos justificados a los miembros más vulnerados de la comunidad, en especial los preescolares y los escolares. En este sentido, cabe señalar que, en general, la asignación a las instituciones educativas de amplias funciones de transformación social, sin que cuenten en el momento oportuno con la acción de otros sectores o programas igualmente comprometidos en el desarrollo global, resulta de un exagerado optimismo. En el caso de La Mina, tras los años iniciales de labor, motivadores de los necesarios cambios de actitud, debió profundizarse el proceso, vigorizando la labor educativa con la aplicación de un plan interinstitucional de verdadero cambio integrado. El hecho de que no sólo no se haya procedido así, co-

mo había sido previsto en el proyecto inicial, sino de que se haya frenado lo que los educadores venían realizando, muestra hasta qué punto quienes ejercían el poder no estaban dispuestos a tolerar que los cambios necesarios tuvieran lugar.

CAPITULO 6

EL INSTITUTO NORMAL RURAL

ANTECEDENTES DE SU CREACION

Ningún movimiento renovador de la educación puede alcanzar sus objetivos si no cuenta con personal técnico debidamente capacitado. Sobre el terreno, el personal docente constituye el factor fundamental del éxito o del fracaso de toda reforma.

Los trabajos por una educación rural de calidad y al servicio de las necesidades de la población exigieron, pues, en primer término, la capacitación de los maestros rurales y, más adelante, la de sus supervisores. La primera tarea la cumplió, a partir de 1949, el Instituto Normal Rural; la segunda el Instituto Magisterial Superior, de 1968 en adelante.

En algunos países latinoamericanos los maestros para las zonas campesinas son formados en escuelas normales rurales, con planes de estudio de menor duración a los de las normales urbanas. Se produce así una distinción desde el origen mismo de la formación, generalmente en detrimento del nivel profesional alcanzado por maestros llamados "rurales", cuyas perspectivas de carrera son reducidas, ya que poseen un título que no los habilita para ocupar puestos de jerarquía en la administración educacional.

No fue éste el caso del Uruguay. En la década de los años cincuenta, los maestros que se desempeñaban como docentes en las escuelas rurales habían recibido su título de maestro de primer grado. Las excepciones eran contadas; algunas escuelas muy apartadas eran atendidas durante breve lapso por estudiantes magisteriales.

El perfeccionamiento docente para los maestros rurales fue concebido, pues, como una verdadera especialización de post-grado, posterior a la posesión del título de maestro.

Respondiendo a esta concepción, el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, responsable en ese entonces de la formación del personal de todos los niveles necesario para la educación primaria, fundó en 1949 el Instituto Normal Rural, situándolo en la Escuela Granja que venía funcionando en Estación González, departamento de San José, bajo la dirección de la maestra doña Claudia Tapia de Arboleya. En esta escuela ya se venía realizando la parte práctica de los cursos de especialización rural que se dictaban en los Institutos Normales de Montevideo.

El Instituto cumplió una interesante etapa inicial, contribuyendo principalmente a formar personal docente y auxiliar para las escuelas

granjas, cuyo número fue creciendo por esos años.

En 1957 fue designado director del Instituto el maestro Homero Grillo, que había venido cumpliendo en años recientes una extraordinaria labor como Director de la Escuela No. 16, Granja, de Estación Ortiz, departamento de Lavalleja.

La Sección Educación Rural, que acababa de ser creada, decidió recomendar el traslado del Instituto al local de lo que hasta entonces venía llamándose la "escuela consolidada" de Cruz de los Caminos, en el km 40 de la Ruta 7, departamento de Canelones, local que ofrecía amplias comodidades, tanto para el funcionamiento de aulas y talleres como para alojar a los maestros-alumnos, aunque la superficie de tierra que lo rodeaba no era tan abundante como hubiera sido deseable.

Homero Grillo y el equipo que lo acompañaba se instalaron, pues, en Cruz de los Caminos a principios de 1959, donde actuaron hasta los primeros meses de 1961. El presente capítulo refiere a la organización y realizaciones del Instituto durante los años 1959 y 1960.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental del Instituto era el **mejoramiento profesional** de maestros que desempeñaban funciones **en el medio rural, de manera** que pudieran satisfacer a plenitud los re**querimientos del programa** de enseñanza primaria en vigor, tanto en lo **que tenía que ver con la** atención integral de los escolares como con **la proyección de los centros** educativos hacia la comunidad, brindándo**les, a través de cursos regulares**, los conocimientos necesarios para **poder interpretar la realidad** socio-económico-cultural en que está inmersa **la escuela rural** y contribuir a modificarla.

Este amplio propósito hacía necesaria una formación de los maestros-alumnos tanto teórica como práctica, debiéndose procurar la integración de ambas modalidades más que su yuxtaposición. Requería, por otra parte, la realización de actividades no sólo en el Instituto sino en las comunidades circundantes y en las escuelas en ellas instaladas. Exigía, en fin, tanto como el dominio de técnicas muy variadas, el desarrollo de actitudes de servicio y de promoción de cambios en áreas rurales, generalmente enfrentadas a graves dificultades.

Al ser parte integrante de la Sección Educación Rural, el Instituto de Cruz de los Caminos, único de ese tipo en el país, constituía una entidad de proyección nacional, llamada a influir en la calidad de la educación también por otras múltiples vías, que hoy llamaríamos no formales, complementarias de la labor regular de formar especialistas en educación rural.

CURSOS Y CURSILLOS DE PERFECCIONAMIENTO IMPARTIDOS

Anualmente se impartía un curso regular, de aproximadamente siete meses de duración, al que asistían unos 30 maestros-alumnos. Los participantes, hombres y mujeres, eran escogidos entre quienes ocupaban en efectividad puestos de directores o de maestros en escuelas rurales y granjas y continuaban recibiendo su salario duante los meses de su formación, debiendo regresar a sus puestos con posterioridad a la misma.

La selección de los alumnos estaba a cargo de las Inspecciones Departamentales de Enseñanza Primaria, con intervención de la Sección Educación Rural..Al egresar, se entregaba a los participantes un certificado acreditando sus estudios.

Además del curso regular, se organizaron en Cruz de los Caminos cursillos más breves en las vacaciones de verano, en los que participaban nuevos maestros-alumnos tanto como egresados de cursos anteriores. Fue precisamente uno de esos cursillos la primera actividad del Instituto en su nueva sede, en las vacaciones de principios de 1959.

El personal docente del Instituto contribuía también a la realización de cursillos y jornadas organizados en períodos de vacaciones por la Sección Educación Rural y las Inspecciones Departamentales en diferentes partes del país, formando equipo con colegas del Departamento de Escuelas Granjas y del Núcleo Experimental de La Mina, con lo que se facilitaba un intercambio muy necesario de las experiencias más recientes.

Para las vacaciones de invierno el personal del Instituto organizaba un programa de visitas a algunas escuelas rurales atendidas por egresados, permaneciendo en ellas tres o cuatro días para brindar asesoramiento y refuerzo técnico y moral. Este contacto permitía reajustar los contenidos de los futuros cursos, de conformidad con las necesidades detectadas.

Esta gama de actividades docentes fortalecía a escala de toda la República la red de educadores comprometidos con la elevación del nivel de las escuelas rurales. Los vínculos afectivos que se establecían eran tan importantes como las relaciones de intercambio profesional.

Ha de comprenderse, también, que la preparación y orientación de los cursos regulares y la participación en un número considerable de actividades de vacaciones supuso para el personal docente del Instituto un régimen sumamente exigente de trabajo.

CARACTER TEORICO-PRACTICO DE LA FORMACION

El plan de estudios en los cursos regulares incluía, como se ha dicho, formación teórica y actividades prácticas.

Las asignaturas impartidas eran:

- Investigación social
- Sociología
- Educación fundamental
- Agronomía
- Didáctica
- Producción y uso de materiales audiovisuales
- Educación para el hogar
- Educación para la salud
- Talleres de manualidades
- Educación estética: teatro, canto, folklore
- Educación física

El programa para las escuelas rurales de 1949 constituia el eje vertebrador del proceso de formación. En definitiva, se esperaba que el egresado actuara en su medio de conformidad con todo lo que dicho programa prescribía para el buen funcionamiento de una escuela rural.

La formación aportaba los conocimientos necesarios que pudieran fundamentar la acción práctica, tanto en el Instituto como en la escuela primaria rural que funcionaba en el mismo local y en las seis escuelas rurales de las poblaciones vecinas.

Así, por ejemplo, la enseñanza articulada de la agronomía con la didáctica suponía la utilización de elementos del medio natural, su estudio científico, el dominio de las técnicas de producción, la elaboración de materiales audiovisuales de apoyo y, finalmente, la realización de actividades docentes en las escuelas rurales para que los niños incorporaran los elementos teórico-prácticos sugeridos por el programa.

Las áreas de investigación social y sociología exigían, como es natural, muchas lecturas y análisis en un terreno en el que los maestros-alumnos traían muy escasa formación. También aquí las aplicaciones prácticas resultaban esenciales. Los maestros alumnos emplearon en los vecindarios instrumentos de investigación social para hacer diagnósticos de situación en diferentes aspectos de la vida comunitaria. Y, en colaboración con los maestros de las escuelas y los vecindarios ejecutaban proyectos que incluían la recreación de los jóvenes, el teatro rural, el teatro de títeres, el deporte, el cambio de técnicas agronómicas, el mejoramiento de la vivienda y de los lugares de trabajo, las artesanías y pequeñas industrias, las manualidades femeninas, etc.

Era, pues, un conocimiento de las ciencias sociales que se materializaba en un servicio social, en una educación comunitaria, en el establecimiento de relaciones entre educadores y vecinos que permitieran la comprensión de los fenómenos sociales y la superación del individualismo.

Similares enfoques integradores de la teoría con la práctica eran aplicados en el área del folclore; se aprendía, por ejemplo, el origen histórico de las danzas y su coreografía, se practicaba su interpretación en el Insti-

tuto, el último paso eran enseñarlas en las escuelas. Los maestros- alumnos se sintieron capaces de cumplir lo postulado en el programa escolar en esta materia, cultivaron su gusto estético y su capacidad expresiva y contribuyeron a la diseminación en todo el país del acervo folklórico nacional.

También la producción de materiales audiovisuales respondía al mismo principio de hacer de todo conocimiento una herramienta de apoyo a la labor docente. Se daba información sobre la extensa gama de recursos ofrecidos por nuevas tecnologías, pero se prefería el empleo de aquellas más modestas, al alcance del maestro rural, como el hectógrafo, el mimeógrafo casero, los carteles, procurando siempre que las técnicas aprendidas tuvieran empleo en la enseñanza de todos los días en las escuelas rurales de la zona.

La práctica docente la realizaban los maestros-alumnos en las escuelas rurales vecinas, organizados en grupos de cinco o seis. A determinada altura del curso, se distribuían en las mismas, permaneciendo en ellas toda la jornada, a veces durante dos o tres días, para regresar al Instituto, donde se procedía a la evaluación de lo observado y actuado. En esta evaluación participaban los maestros de la escuela primaria rural de Cruz de los Caminos y a veces los de las demás escuelas. Esta integración de los sectores del área resultó un proceso progresivo, en el que en general las mejores actitudes fueron las asumidas por el magisterio más joven.

La participación del Instituto en la vida escolar de la zona iba más allá, cooperando en la organización de actos culturales, festivales, competencias deportivas, etc. De este modo, el Instituto se fue convirtiendo en un núcleo dinamizador de la enseñanza primaria en la zona, en cooperación con las autoridades escolares del departamento.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

El Director, secundado por el Subdirector, orientaba los trabajos y asumía la representación del Instituto ante todas las instancias exteriores. Un Secretario atendía las cuestiones de oficina y contables.

A excepción de los profesores que impartían los cursos de educación para la salud y de educación física, todos los restantes se alojaban en permanencia, como los maestros-alumnos, en el internado del Instituto. Las salidas eran quincenales, es decir, que de cada dos fines de semana, uno era de trabajo.

Se disponía de personal para la atención de la cocina y la limpieza y de peones para reforzar el trabajo agropecuario. Se contaba con aproximadamente una hectárea y media de tierra, un tractor con sus implementos esenciales para el cultivo, herramientas agrícolas, galpón, gallinero, porqueriza, apiario, equipos para carpintería y hojalatería, un autobús, un camión, equipo de sonido, mimeógrafo. La biblioteca estaba bien pro-

vista de las obras esenciales que se requería para apoyar la formación y existía la permanente preocupación por enriquecerla.

Por la estrechez del predio y con fines de demostración, una parte de las prácticas agrícolas era cumplida en las explotaciones de los vecinos y en las huertas de las escuelas.

La dotación de medios de trabajo fue muy modesta. El Instituto desenvolvió sus tareas en condiciones de una gran austeridad. Esto impuso muchas limitaciones al trabajo, aunque podría reconocerse, predispuso a los maestros-alumnos a procurar soluciones igualmente austeras a los problemas con que habrían de enfrentarse a su egreso.

Organizados siempre en equipos y bajo régimen de rotación, profesores y alumnos atendían actividades formativas y productivas: investigaciones en la zona, trabajos de promoción comunitaria, atención de cultivos y crianza de animales, promoción de la recreación y el deporte entre los jóvenes de la vecindad, capacitación de las jóvenes rurales en conservación de alimentos, carpintería y otras manualidades, prácticas de mejoramiento sanitario, producción de materiales audiovisuales, principalmente impresos a mimeógrafo y en serigrafía, los cuales eran aplicados con fines docentes en las escuelas del área, elaboración e impresión de la revista "Impulso" y de boletines para uso interno e información de los egresados, construcciones rurales para las actividades de producción, etc. Hubo, incluso, un intento de organización cooperativa de una cantina para el personal y los estudiantes.

El régimen de estudio y de trabajo era intenso; en pocos meses había que equipar a los maestros-alumnos con conocimientos y destrezas muy variados, compensando la insuficiente formación inicial que traían algunos de ellos, en especial los que se habían graduado en los institutos normales del interior.

Se procuraba alentar la polivalencia del educador, su capacidad de enfrentar los múltiples problemas que plantea la existencia en el medio rural, su habilidad para utilizar sus manos tanto como sus recursos intelectuales. La articulación entre teoría y práctica —ya lo hemos dicho, pero vale la pena insistir en ello— fue una meta fundamental y más de un estudiante encontró dificultades iniciales en comprender por qué tenía que correr el riesgo de dañar sus manos participando en la construcción de una porqueriza o empuñando la mancera del arado. Las cartas posteriores y las visitas a las escuelas en que actuaban los egresados confirmaron las ventajas de una formación volcada a dar tanto los fundamentos de las respuestas a las necesidades del medio como las técnicas concretas por las que se materializaban tales respuestas.

Justo es señalar que contribuyeron muy bien a este sentido práctico de la formación los miembros del equipo responsable del área educación para la salud. Formaban parte del personal del Ministerio de Salud Públi-

ca y de la Escuela Universitaria de Enfermería y se trasladaban periódicamente a Cruz de los Caminos. Los maestros-alumnos egresaban del Instituto con nociones muy claras acerca de los problemas sanitarios propios del medio rural y en particular del escolar rural; pero estaban también capacitados para aplicar inyecciones y para brindar primeros auxilios, lo que resultaba de inestimable valor en las zonas campesinas aisladas.

La comunidad educativa constituida en el Instituto (personal docente, maestros-alumnos, maestros de las ecuelas) realizaban periódicas y prolongadas sesiones de análisis y evaluación de los trabajos. No había temas tabú; predominó siempre el deseo de compartir ideas, responsabilidades e inquietudes. En unas instalaciones que no habían sido diseñadas especialmente para albergar en régimen de internado un grupo tan heterogéneo de adultos, cumpliendo un programa tan intenso de trabajo, las relaciones humanas, fruto de tan estrecha convivencia, resultaban fundamentales. Su atención era una tarea más para el equipo de profesores, no sólo para asegurar la armonía en la vida de la institución sino también para devolver a la escuela rural un maestro más maduro, más responsable y más solidario.

En el panorama nacional, en que los problemas de la educación rural ya habían salido de la indiferencia y del silencio, la acción del Instituto, más allá de su significación como centro de formación, constituía un foco de relaciones, de convivencia y de unión, que se reafirmaban en cada uno de los contactos estimulados, durante esos años, por la Sección Educación Rural y sus distintos sectores de acción. En efecto, los componentes de esta Sección siguieron de cerca las realizaciones del Instituto y se hicieron presentes en él con frecuencia para aportar su experiencia y, también, para aprender de aquel selecto grupo de educadores en formación.

APRECIACION DE SUS RESULTADOS

Importa señalar que este clima resultaba de la seriedad de los problemas tratados, trascendentales para la vida nacional, pero resultaba también de la calidad humana de los componentes del Instituto, quienes se situaron sin dificultades, individualmente y como equipo, ante sus responsabilidades. Como ocurrió en otras de las instituciones que por entonces contribuían a la enseñanza campesina, la gente del Instituto estaba tan llena de inquietudes y de ansias de capacitarse como de exigencias morales.

Los resultados no podían sino ser muy positivos. Hubo una invalorable evolución en el personal docente que se enriqueció, como siempre ocurre en los procesos de interaprendizaje, con las inquietudes y experiencias de sus alumnos, tan maestros como ellos mismos.

Para los becarios, la experiencia resultó apasionante. En primer tér-

mino por ser nueva, por estarse construyendo por primera vez una respuesta integrada, orgánica a los requerimientos de formación del docente rural; en segundo lugar por su riqueza, por la amplitud de los aportes que cada uno, formal e informalmente, daba y recibía; y en tercer término por su carácter participativo, por la integración de profesores, alumnos y vecinos a procesos no preestablecidos con rigidez, abiertos a la contribución razonada de todos.

Gracias a los cursos del Instituto, sus egresados se sintieron capaces de remover algunas de las graves dificultades del medio rural en que siguieron actuando. Así se comprobó en las visitas que se les hizo una vez reincorporados a sus escuelas.

Una parte de ellos quedaron motivados para el estudio y, años después, cursaron nuevas especialidades en el Instituto Magisterial Superior. Algunos, capacitados en éste como supervisores, multiplicaron sus conocimientos difudiéndolos entre nuevos maestros rurales. A otros, las circunstancias históricas por las que atravesó más tarde el país les llevaron al extranjero, donde ocuparon puestos de responsabilidad.

En buena medida, es legítimo atribuir este impulso a la personalidad del Director del Instituto, Homero Grillo, y a su peculiar manera de orientarlo, siempre en actitud sugeridora, estimulante y fraternal, jamás con autoritarismo. Su modestia era tan grande como su experiencia, como su auténtica autoridad moral y su capacidad de aglutinar el esfuerzo de todos.

A principios de 1961, tras esos dos años iniciales en Cruz de los Caminos, el enorme potencial del instituto como centro orientador de los especialistas en educación rural que el país necesitaba, comenzó a ser considerado como un riesgo por los sectores reaccionarios del poder educacional.

La operación de conjunto lanzada por dichos sectores contra el movimiento por una nueva educación rural había de alcanzar también al Instituto. El cargo de director fue llamado a aspiraciones entre maestros de segundo grado, requisito que Grillo no poseía y que nada tenía que ver con las funciones específicas de la institución. En solidaridad con su Director, todos los miembros del personal docente renunciaron a sus cargos. La renuncia fue aceptada. El Instituto ingresaría en una nueva etapa y Grillo tuvo oportunidad de proseguir su labor de formación y de estímulo a los jóvenes, poniendo sus enormes capacidades al servicio del Instituto Cooperativo de Educación Rural.

CAPITULO 7

TESTIMONIO DE UNA MAESTRA EX-ALUMNA DEL INSTITUTO NORMAL RURAL

Tuve la suerte de integrar el grupo de becarios que realizó los cursos regulares, dictados a lo largo de 1960, en el Instituto Normal Rural de Cruz de los Caminos, km 40 de la ruta 7, departamento de Canelones.

Resulta difícil ordenar el sinnúmero de imágenes de todos los tipos, recuerdos, vivencias que se agolpan al evocar aquella experiencia de vital importancia en mi vida de maestro, es decir en el aspecto profesional, así como en el personal, en lo que a ser humano concierne. Y a pesar de los 26 años transcurridos, es tal la riqueza de situaciones distintas, tanto en el orden profesional como en el personal, que la jerarquización de las mismas se torna dificultosa, máxime cuando todas ellas quedaron impregnadas de un hondo sentmiento semejante tal vez a una religión, a un credo. Allí se nutría el misticismo de la doctrina de Educación Rural; allí se hacían realidad y cobraban contenido, corporeidad conceptos o enunciados tales como: compañerismo, trabajo en equipo, evaluación, autocrítica, escuela activa, mejoramiento de la acción de nuestra Escuela Campesina, etc., etc..

Al Instituto Normal Rural se llegaba en calidad de becario (se percibía el sueldo de maestro) y se convivía en régimen de internado durante el año lectivo, ausentándose del Instituto, si se deseaba, un fin de semana cada quince días, o en vacaciones de invierno y primavera. Las Inspecciones Departamentales que hacían el llamado entre los maestros efectivos (no recuerdo exactamente las condiciones exigidas, creo había puntos que contemplaban experiencia mínima y edad máxima) efectuaban la selección de los aspirantes. Se integraba así el grupo con maestros de ambos sexos, provenientes de todos los departamentos de la República.

Muy variadas eran las motivaciones de los que iniciaban el curso; algunos veían la posibilidad de acercarse aunque fuera por un año a la capital y aprovechar cines, teatros, exposiciones, conciertos, es decir, distintas manifestaciones culturales que eran casi vedadas para un habitante del interior; otros, que habían participado en cursillos de vacaciones, conocían ya algo de lo que un curso de un año podía significar en profundidad para su futuro quehacer docente; otros no traían una expectativa definida.

Allí estaba aquel edificio que sobresalía en la zona rural en que se enclavó en una época en la que había rubros para buenos edificios escolares, grandes, ambiciosos, demostrando tal vez que se quería ser fiel al

pensamiento vareliano en cuanto al efecto que la educación podía producir en curar los males de la República. No sé qué destino iba a tener ese local cuando fue concebido, sé que durante 1959 y 1960 albergó dos generaciones de maestros que cursaban su especialización rural y allí, en un porcentaje superior al 90 o/o, quedarían comprometidos con la doctrina de la Educación Rural. Con las adaptaciones mínimas, se contaba con dormitorios, aulas, biblioteca, taller, comedor, cocina, a lo que debe agregarse lo que se iba construyendo, tales como porqueriza, cancha de básquetbol y voleybol, apiario, huerta, frutales, forestales, jardín etc.. etc..

Allí estaba el equipo humano: Homero Grillo y Ana María Angione, Weyler Moreno, José González Sena, Mariana de Mello, Zulema Nocedo, Blanca Izquierdo, a los que se sumaron por algún tiempo especialistas en el área de la salud.

Las actividades comenzaban temprano en la mañana y terminaban en la tardecita, extendiéndose a veces hasta tarde en la noche. Se alternaban clases teóricas con prácticas, tareas en la huerta, vacunación en el gallinero de Briano (un maestro de la zona), poda en la quinta frutal de algún vecino que cedía su establecimiento para nuestra práctica, construcción de la porqueriza, delimitación de la cancha de básquetbol, construcción de tableros y piso, medición del predio y confección del plano, corte de árboles y reconocimiento de la edad de los mismos, elaboración de conservas, uso de herramientas de carpintería, confección de murales con distintas técnicas, participación en las actividades de recreación con los jóvenes de la zona o en asambleas de productores, etc., etc.. La multiplicación de tareas abordadas nos llevaban de Eric Fromm y "El Miedo a la Libertad" al pitecantropus erectus, de la prevención de diarreas infantiles a las ayudas audiovisuales, a la alimentación racional o a la canción o la danza.

Rápidamente aquello se fue transformando en un colmenar y del yo individual y difuso fuimos pasando al nosotros definido y conciso. Todo era experiencia, práctica con un sustento teórico. Y así se efectuaban las evaluaciones, cada vez más críticas y objetivas. Se integraban los equipos, se salía a las escuelas de la zona a vivir la real situación del maestro, fieles a los enunciados del programa rural vigente en aquel entonces (el del Congreso de Piriápolis de 1949) en lo que hace referencia a que el aula es hasta el último centímetro de la Escuela y su zona y que "la Escuela es la casa de los hijos del pueblo".

Al igual que en la verdadera familia, se participaba de todo, se compartían las vicisitudes económicas cuando las partidas no llegaban y se hacía difícil enfrentar la alimentación de tan numerosa prole, o las disposiciones vigentes frenaban o impedían la expansión de la "luz del Instituto Normal Rural" o ya se avisoraba el accionar del Inspector Adjunto a la Dirección General que, con su nuevo organigrama, daría por tierra

con ésta y otras experiencias de Educación Rural, a lo que tan claramente se referiría nuestro inolvidable Julio Castro en aquel artículo titulado "Los caballos en la huerta".

Del Instituto Normal Rural no se sacaban recetas a seguir al pie de la letra, se obtenían caminos viables, posibilidades, sabiendo que cada circunstancia determina los medios para llegar al mismo fin.

Llegaba el fin de año, venía la elaboración de tesis y su sustentación.

Al próximo año reiniciaríamos nuestra labor docente en el departamento del cual proveníamos, obligatoriamente por dos años (la beca lo determinaba) como mínimo en una Escuela Rural. Allí estábamos de regreso, con una nueva postura, rehechos, sacando fuerzas de flaqueza, intentando darle a la Escuela Rural nuevo impulso, revitalizándola, mirando con optimismo nuestro hacer, haciendo caso omiso de las dificultades, volcándonos al trabajo con fervor, con fe y entusiasmo.

Ya no sentíamos la angustia de la soledad, pues nuestra tarea se hacía en conjunto con las escuelas vecinas. Los becarios del departamento, si era posible, elegiríamos escuelas próximas y si no, alimentábamos la llama encendida en el Instituto Normal Rural con reuniones periódicas al estilo evaluación de las que habíamos participado en el Instituto, o de las vividas en el Núcleo Experimental de La Mina, ya que dentro del programa cumplido en la Especialización Rural, contó, además, la visita durante una semana o quince días, a lugares dentro del país en los que se realizaran experiencias de Educación Rural. En 1960 se dividió el grupo; una parte (entre los que me contaba) visitó La Mina y otra viajó a Perseverano en el departamento de Soriano donde realizaban su trabajo los maestros Gándara y Mendívil.

Los maestros egresados entonces nos reuníamos periódicamente, arribábamos a acuerdos, a líneas generales de trabajo. Iniciábamos así ensayos que tornaron las escuelas verdaderamente activas, dinámicas y consustanciadas con los problemas de su propio medio. Ningún problema de la zona nos fue ajeno, habiendo incursionado, además de la tarea clásica con niños, en actividades tales como recreación para jóvenes y adultos, alfabetización de adultos, clubes de madres, programas de huertas vecinales, etc., etc..

Fuimos conscientes a nuestro regreso de que estábamos obligados ante la nación a preparar al niño campesino al igual que al del medio urbano para que tomara conciencia del papel que desempeñaría en la vida social y de su responsabilidad de ciudadanos, marchando junto a su hermano adolescente o joven, junto a sus padres y abuelos, hacia la conquista de situaciones mejores. Tomamos conciencia de la necesidad de dignificar la figura de la mujer del campo y con ella se planearon actividades que conllevaban ese distante fin. Supimos entonces que la Escuela es una agencia educativa que debía coordinar sus esfuerzos junto a las que actuaran en el medio y que, si no las había, debía ser el centro educacio-

nal impulsor de una nueva dinámica de las comunidades.

Cuando en un encuentro casual hace pocos días de ese 1986 que finaliza, la querida profesora Yolanda Vallarino y el maestro Soler me plantearon que, como ex alumna del Instituto Normal Rural diera mi testimonio, comprendí de inmediato que el requerimiento superaba mis posibilidades máxime en este momento en que estoy alejada de toda actividad docente. Traté de tomar contacto con compañeros que vivieron esta inédita experiencia, pensé en José Pedro Núñez, Luis Gómez, Carolina Sosa, quienes con su capacidad podían completar con mayor jerarquía este trabajo. El no haber podido eludir la responsabilidad determinó que una noche, ya sobre el plazo acordado, hilvanara estas líneas. Como decía al principio, tan sólo recordar el Instituto Normal Rural hace afluir una multiplicidad de recuerdos de difícil ordenamiento, quedando sin duda aspectos de relevancia sin anotar.

Permítaseme al finalizar un recuerdo muy especial a quien dirigió aquel excepcional equipo de maestros-profesores, me refiero al maestro de maestros, **Homero Grillo.**

CAPITULO 8

INSTITUTO COOPERATIVO DE EDUCACION RURAL

Leímos una vez, y lo compartimos, que "si el conocimiento de la Historia presenta una importancia práctica para nosotros, es porque en ella aprendemos a conocer hombres que, en circunstancias diferentes y en la mayoría de los casos inaplicables a nuestra época, han luchado por valores e ideales que eran análogos, y esto nos da la conciencia de formar parte de un todo que nos trasciende, que continuamos en el presente y que los hombres que vendrán después de nosotros continuarán en el porvenir".

Hoy, que nuevamente son cuestionados "valores e ideales" por los que lucharon en forma anónima y fervorosa varias generaciones de docentes, juzgamos que es impostergable rescatar, con sentido crítico, experiencias que como la del Instituto Cooperativo de Educación Rural (I.C.E.R.) nos permitan llegar a una nueva comprensión de nuestro pasado educativo y a una nueva prospección del futuro. Ellas nos proveerán del impulso vitalizador que nuestra realidad presente reclama.

Hablar del I.C.E.R. es hablar de una de las realizaciones más singulares y fecundas que en el área de la Educación se han llevado adelante en el país.

Hijo de nuestro gremio, se nutrió con la doctrina de Educación Rural y encontró en la mística que de ella emana la fuerza pura para alcanzar, con los mínimos recursos materiales, una considerable incidencia en el magisterio uruguayo y un reconocido prestigio internacional.

En su momento se le calificó como "una empresa quijotesca". Y eso fue.

Para el iceriano había un "rumbo" y él alentaba la entrega, porque "en la alta noche, ante cuyas sombras algunos huyen temerosos, mientras otros se detienen desconcertados, quienes nos movemos con rumbo claro y limpia intención, sentimos la alegría de avanzar, resueltos y firmes, ya que toda la simple, humana dicha, está en eso: en tener un rumbo, en seguir por él, en confiar en él". (1)

La obra del I.C.E.R. constituye un desafío para los maestros de hoy.

En febrero de 1960 el Consejo de Enseñanza Primaria elevó al Parlamento un proyecto de Presupuesto en el que se incorporaba al mismo, en forma definitiva, la Sección Educación Rural creada el 15 de mayo de 1958.

El 5 de enero de 1961 el Consejo aprobó su Presupuesto de Sueldos y Gastos.

El Parlamento le había votado una cifra global en base al proyecto presentado.

Conseguida dicha partida el Consejo de Enseñanza Primaria sustituyó el planillado elevado en febrero por otro totalmente diferente. Al mismo tiempo decretó una completa reorganización del Servicio. Esta reforma implicó una transformación de profunda envergadura que, prácticamente, afectó todas las áreas y niveles: lo administrativo, el régimen de inspecciones, la enseñanza especial, la enseñanza normal, la asistencia social, etc.

El sector más duramente golpeado por la "reforma" fue la Educación Rural.

Como consecuencia de la reestructrura desaparecía la Sección Educación Rural del Cuerpo Técnico Consultivo; ocurría lo mismo con la Inspección de Escuelas Granjas, se cambiaba totalmente la orientación que tenía el Instituto Normal Rural lo que implicaba, en última instancia, su desmantelamiento; se liquidaba, en fin, el Núcleo Experimental de La Mina.

Esta "reorganización presupuestal" fue poryectada sin mediar consulta al magisterio nacional, sin pedir asesoramiento al Cuerpo Técnico Consultivo (integrado con los cuatro maestros de mayor jerarquía funcional) y con prescindencia absoluta del Departamento de Hacienda.

Frente a estos hechos y ante una reorganización que socavaba la educación en sus cimientos mismos, el 12 de enero de 1961 se reunió el plenario de la XVI Convención del Magisterio.

Si bien todos los asuntos tratados fueron de importancia, el primero en debatirse refirió a la supresión de la Sección Educación Rural en la nueva estructura concebida por el Consejo de Primaria.

En el numeral 4 de la resolución de la Convención se expresaba: "Que (el Presupuesto) es retrógrado en lo que concierne a la Enseñanza Rural, porque destruye conquistas logradas por los maestros a través de muchos años de sistemático y fervoroso esfuerzo. No puede ocultar, tras algunas compensaciones al maestro rural, su propósito de destruir cuanto se ha realizado en este complejo aspecto de la enseñanza y anular así el impulso renovador que ha caracterizado a quienes han promovido su superación técnica".

Los comienzos del año lectivo de 1961 fueron precedidos por una intensa movilización en el ámbito magisterial, muy particularmente en lo que tenía relación con los docentes rurales.

El primero de marzo se reunió la Comisión Ejecutiva Central de la Federación Uruguaya del Magisterio y la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural a fin de ultimar los detalles organizativos de una Asamblea Nacional de Maestros Rurales.

Esta Asamblea sesionó en el Paraninfo de la Universidad los días 2 y 3 de marzo y contó con la presencia de maestros de los más apartados puntos del país.

Venían a analizar la reestructura de servicios dispuesta por el Consejo de Enseñanza Primaria y a tomar posición frente a la situación creada.

Se iniciaron las actividades escuchando los informes de la Comisión Especial para la defensa de la Escuela Rural. Posteriormente se pasó al trabajo en comisiones. Se abordaron estos temas: "Análisis del proceso de la Educación Rural", "Conceptos de Educación Rural", "Plan de trabajo en defensa de la Educación Rural".

Luego de considerados los informes y de celebrar un plenario en el que participaron técnicos del Instituto de Teoría Urbanística de la Universidad, se aprobaron diferentes resoluciones. Interesa destacar dos de ellas. La primera refiere a declarar el 15 de mayo como día de la Educación Rural. La segunda resolución decía textualmente: "En el caso de que el Consejo de Enseñanza Primaria no ponga en funcionamiento la Sección Educación Rural en los plazos que quedan establecidos, el magisterio rural dará los pasos necesarios para brindarse a sí mismo, en forma autónoma, la asistencia técnica que necesita para el cumplimiento del programa vigente y para que la educación rural del país continúe su firme proceso de crecimiento. A tales efectos se recomienda a un equipo constituido por los compañeros Nelly Couñago de Soler, Ana María Angione, Homero Grillo, Miguel Soler, Abner Prada y Weyler Moreno la adopción de todas las medidas conducentes a la creación y funcionamiento de esta institución, que se denominará Instituto Cooperativo de Educación Rural, el que deberá ajustarse a las siguientes normas generales:

a) El I.C.E.R. hará llegar asistencia técnica a los maestros rurales de todo el país por medio de publicaciones, emisiones radiales, cursillos y demás medios que estén a su alcance.
b) Igualmente procurará que esta asistencia alcance a los Centros de Misiones Socio-Pedagógicas que actúen con independencia técnica de las autoridades escolares.
c) El I.C.E.R. dispondrá de total autonomía técnica y financiera. El equipo al que queda confiada la conducción de los trabajos tomará medidas para obtener el asesoramiento de especialistas y la colaboración técnica de todos los maestros que quieran aportar sus experiencias. Igualmente acordará con la F.U.M. la adopción de las medidas necesarias que permitan la mutua y estrecha colaboración en el plano nacional y departamental, sin que ello afecte la necesaria autonomía del Instituto.
d) Los maestros rurales comprometen su apoyo económico a esta iniciativa por entender que la misma ha de permitirles hacer frente a esta etapa crítica de la escuela rural con el respaldo de los compañeros más experimentados y con la alegría de emprender, con su propio esfuerzo, una obra indispensable".

Cuando se reunieron los maestros los hechos ya estaban consumados

y el Consejo de Enseñanza Primaria no dio un paso atrás. Entonces nació el I.C.E.R.

Desde el 1o. de julio de 1961 el I.C.E.R. ocupó una parte del ala derecha de la Casa del Maestro. Esta se encontraba en la antigua cochera de Castro, Laguna Merín 4130, en el Prado.

La propiedad pertenecía a la Intendencia Municipal de Montevideo y había sido cedida por un período de 99 años a la Asociación Magisterial durante la administración del Intendencia Acquistapace.

Ubicado en un lugar privilegiado de la ciudad, el local estaba enclavado en el parque mismo. Muchas veces fue allí, en pleno Prado, que se celebraron reuniones de grupo o se cumplieron actividades de recreación que eran compartidas por el vecindario. Viejos moradores de la zona añoran hoy el pasado iceriano.

Vale la pena detenernos a describir aquel local que ocultaba un secreto encanto y que encerraba algo del espíritu de la Institución.

Era una construcción vetusta. La fachada del edificio, escondida entre madreselvas, jazmines y Santa Ritas, tenía una amplia verja a través de la cual se descubría el gran patio cubierto por losas de piedra. Las paredes exteriores estaban manchadas de verdín y en su interior parrales y limoneros guardaban aún algo de la placidez de las viejas huertas de abastecimiento típicas de esa zona de las márgenes del Miguelete.

En las oficinas, refaccionadas por los propios icerianos, reinaba la sobriedad y el orden. Los muebles eran de segunda mano, conseguidos en remates. Las estanterías que cubrían dos paredes hasta el techo nacieron de la industria de don Juan Borca y de los maestros del I.C.E.R.

Todo el ámbito estaba impregnado de olor a matriz, a papel, a tinta. Todo era calidez y trabajo. Cada cuadro, cada adorno, cada afiche tenía un hondo significado, desde la estatuilla del Quijote que dejara en custodia don Enrique Bráyer al irse al extranjero, a la pequeña tarjeta llegada de una perdida escuela en cualquier punto del país. Y allí, en lugar de privilegio, un mural que lucía el emblema del Instituto y el lema que marcó su rumbo: "Hacia una Escuela Rural mejor".

Tal como establecían sus Estatutos el I.C.E.R. no tenía ningún tipo de militancia político-partidista ni religiosa.

Durante toda su trayectoria esa independencia fue muy cara a la Institución. Al respecto escribía Julio Castro: "Me alegra que el I.C.E.R. siga vivito y coleando. Si no pierde su sentido y orientación ideológica puede ser una buena inversión de esperanza para el futuro". (2)

I.C.E.R. mantenía relaciones de mutua cooperación con F.U.M. pero actuaba "al margen de la lucha gremial y de manera autónoma". (3)

El Instituto propugnaba una política educativa que diera un tratamiento prioritario a la educación campesina y en lo atinente a la misma tuviera su fundamento en los siete postulados básicos de la doctrina de Educación Rural.

Los fines cardinales del I.C.E.R. tendían al servicio de esos fundamentos doctrinarios.

La autoridad máxima del Instituto era la ASAMBLEA GENERAL. Esta se integraba con la totalidad de los afiliados.

Se reunía en forma ordinaria una vez al año y lo hacía extraordinariamente cuando se debían tratar temas urgentes, respondiendo a una convocatoria especial.

El EQUIPO DE TRABAJO era elegido por la Asamblea General Ordinaria y estaba compuesto por siete miembros titulares y siete suplentes. Duraban un año en sus funciones y podían ser reelectos.

El EQUIPO DE TRABAJO tenía como cometido planificar y ejecutar todas las tareas.

La COMISION ASESORA era el órgano consultivo. Se integraba con personalidades de capacitación y experiencia reconocidas en materia educativa. Entre quienes formaron parte de este órgano debemos recordar a educadores de la talla de Julio Castro, Yolanda Vallarino y Enrique Bráyer.

La COMISION FISCAL tenía a su cargo el control de todo lo relacionado con las finanzas del Instituto.

Los CORRESPONSALES eran docentes que representaban al I.C.E.R. en distintas ciudades y pueblos del interior al tiempo que servían de nexo entre los afiliados de su zona de influencia y el Equipo de Trabajo.

Había corresponsalías en todas las capitales departamentales y en algunos centros poblados menores.

El EQUIPO DE TRABAJO cumplía sus actividades a través de los siguientes sectores: Administración, Radio, Reuniones, Jornadas y Cursillos, Trámites y Suministros, Publicaciones, Grupo Estudios de Perfeccionamiento y Sector Hogar Cooperativo.

A la ADMINISTRACION correspondían las tareas de Secretaría y Tesorería. Constituía sector vital para el Instituto. El trabajo era intenso. A través de la correspondencia se procuraba siempre afirmar el espíritu de la "familia iceriana" y de acompañar al colega que estaba lejos y algunas veces solo.

Además el secretario tenía a su cargo las vinculaciones con instituciones del extranjero con las que había canje de materiales e intercambio de experiencias.

Los fondos de la Institución eran menguados. El aporte fundamental venía de cuotas de afiliaciones ($ 25 semestrales en el momento de la creación).

El SECTOR RADIO tenía como finalidad difundir los idelaes del Instituto y dar a conocer informaciones de interés. Se irradiaban dos audiciones semanales: una para el campesino y otra para los maestros.

La primera se trasmitía por CX 32 Radio Sur y la segunda por CX 8 Radio Sarandí. Se llegaron a emitir unas 34 audiciones al año desarrollándose diferentes ciclos.

Es de destacar algunos de los temas centrales de esos ciclos: Programas Rurales, Sugerencias sobre temario de concursos, La juventud rural, Actividades prácticas a cumplir en la escuela campesina, Comentario de trabajos de maestros, Sugerencias para la fiesta de fin de cursos, etc.

Las audiciones contaban con unos minutos dedicados a noticias y palabras de aliento para el maestro.

El SECTOR REUNIONES, JORNADAS Y CURSILLOS se encargaba de impulsar y realizar diferentes actividades de capacitación y divulgación de prácticas en ciudades y pueblos del interior del país. En verano se realizaban en Montevideo los cursos de vacaciones.

Para el cumplimiento de estas actividades el Equipo de Trabajo actuaba con el respaldo de maestros de experiencia y de especialistas en diferentes áreas. Recordamos entre otros a Orestes Volpe, Prof. José Pedro Díaz, arquitecto Juan Pablo Terra, profesor Spencer Díaz, arquitecto Leopoldo Artucio, ingeniero agrónomo Carlos Rucks.

En esos encuentros Nelly Couñago de Soler, Elsa Morales de Benítez o Cecilia Calo de Milans creaban, con su música y su cordialidad, un fraterno clima de alegría compartida.

A manera de ejemplo de la actividad que podía desarrollar este Sector tomamos los datos correspondientes al año 1967. En el transcurso de este ejercicio se realizaron Jornadas en Artigas, Paysandú, Treinta y Tres, Costas de Illescas, Durazno (2), Mercedes, Florida y Minas. Se organizó además un Cursillo en Rocha y una Reunión en Treinta y Tres.

Cuando se creó el Grupo Misionero Nelly Soler, este sector brindó su apoyo participando en encuentros y misiones.

El SECTOR TRAMITES Y SUMINISTROS se encargaba de proveer a los maestros rurales de aquellos materiales que se solicitaban (alambre, herramientas, libros, fertilizantes, útiles, etc.) así como realizar trámites y gestiones.

Al SECTOR PUBLICACIONES correspondía la selección y envío a los socios de material técnico docente. Se remitían además boletines informativos y anualmente la revista RUMBO.

Todo el material se imprimía a mimeógrafo y se armaba en el Instituto. Se publicaron más de 100 trabajos entre folletos, libros de lectura y cartillas de divulgación. A través de las publicaciones se cubrió la totalidad de las áreas y se abordaron los más diversos temas. Los materiales del I.C.E.R. llegaron a través de sus socios a todas las escuelas del país y fueron reeditadas muchas veces. Aún hoy prestan su apoyo a algunos docentes y son reclamados por muchos más.

La mayoría de los autores de estas publicaciones eran maestros icerianos que hacían llegar sus producciones al Equipo de Trabajo. Este hacía un primer estudio de los mismos y posteriormente los sometía a la consideración de la Comisión Asesora.

Importa señalar que jamás nadie cobró ni reclamó derechos de autor.

I.C.E.R. editó más de diez libritos de lectura preparados especialmente para atender las vivencias del niño campesino. La mayoría de estos libros iban acompañados de fichas de trabajo que sugerían actividades a cumplir a partir del contenido de los diferentes textos propuestos.

Propiciando la tarea de divulgación de obras de interés para el magisterio nacional este Sector inició la reimpresión de libros ya agotados tales como "El banco fijo y la mesa colectiva" de Julio Castro.

A través de las publicaciones se procuraba también trascender al ámbito magisterial y llegar al pueblo todo. En tal sentido se sacaron artículos en todos los órganos de prensa que brindaron espacios para la divulgación de informaciones del I.C.E.R.

En 1964 se creó el Instituto Magisterial Superior. Un grupo de icerianos obtuvo becas para hacer la primera etapa de los Cursos de Perfeccionamiento. Con el fin de que los socios que se interesaran en proseguir estudios de post-grado pudieran hacerlo desde sus lugares de trabajo nació el SECTOR GRUPO DE ESTUDIOS DE PERFECCIONAMIENTO (G.E.P.). Mediante una organizada división de las tareas los becarios grababan las clases, las desgrababan, los profesores hacían las correcciones que juzgaban necesarias y el material resultante se imprimía y remitía a los socios que integraban el G.E.P. Se enviaba además toda la bibliografía sugerida por los docentes, el contenido de las conferencias que se daban en el I.M.S. y todo lo que podía enriquecer la preparación del socio. De esta manera se cubrió el programa de las doce asignaturas que comprendía el Plan C de Ciencias Sociales de la Primera Etapa del I.M.S.

El Grupo funcionó para un centenar de afiliados aproximadamente y realizó unos 30 envíos anuales.

Cuando la Asociación Magisterial solicitó ocupar las dependencias en las que funcionaba el I.C.E.R. nació el SECTOR HOGAR COOPERATIVO. Respondía a la necesidad de tener un local propio donde proseguir y ampliar las actividades y donde acoger a los socios cuando venían a Montevideo. Gracias al aporte de los afiliados se pudo comprar un terreno con mejoras en el kilómetro 16 del Camino Maldonado. Este se permutó a Primaria por dos casas ubicadas en la calle Río Branco al 1161 y 1163 entre Canelones y Maldonado.

Cuando I.C.E.R. fue autorizado a ocupar una parte del local se iniciaron los trabajos de acondicionamiento del futuro Hogar. Esta obra quedó inconclusa...

En resumen digamos que a través de sus distintos sectores, trabajando en forma coordinada y nutriéndose siempre en la doctrina de Educación Rural, el Instituto hizo llegar a un alto porcentaje de maestros campesinos (I.C.E.R. llegó a tener más de un millar de afiliados) una auténtica asistencia técnica y un permanente apoyo moral.

Con el paso de los años los fundadores de I.C.E.R. siguieron caminos

diferentes, casi todos en el extranjero. Nuevos maestros sucedieron a los pioneros. Pero la obra prosiguió vital, multiplicadora.

Escribía Ubaldo Rodríguez Varela: "En una época en que hemos visto tanta gente que creíamos de primera, resultar que al final no servían ni para tercera; en una época en que cada vez te encuentras más maestros funcionarios que maestros de verdad; en una época así, Viejo Grillo, la existencia de un grupo como ustedes reconforta. Y reconforta más el ver cómo los jóvenes han ocupado el lugar de los veteranos creídos imprescindibles, con verdadera calidad y aun superándolos. Cualquiera habría creído que el alejamiento de Soler, de Prada, de Weyler, Ana María, etc., significaba una catástrofe para I.C.E.R. ¡Mentira! Que ellos dejaron la casa impregnada de su espíritu y su ejemplo, es cierto, pero que había gente nueva para tomar la posta y mejorar los tiempos, también es cierto. Y eso es lo lindo... Es bueno que los jóvenes tengan con ellos alguien maduro para hacerles el ladero; para eso te tienen nada menos que a ti y el tiempo dará otros maduros para otros jóvenes". (4)

Los "tiempos difíciles" mataron al I.C.E.R.

Pero hoy tiene que haber "otros maduros para otros jóvenes" porque las circunstancias exigen una respuesta categórica en defensa de valores e ideales que están en la raíz misma de nuestra educación. Ese es el desafío del presente.

Escribe Vaz Ferreira en "Fermentario": "Todas las situaciones están llenas de hombres necesarios, o de vacíos en que el hombre necesario faltó".

Esos hombres constituyen el germen de las instituciones. Sin estridencias, con humildad, hacen que su obra crezca día a día e impregnan esa obra con su espíritu.

I.C.E.R. tuvo desde su nacimiento hasta su muerte un hombre que trabajó y luchó por ese Instituto más allá de lo imaginable. I.C.E.R. tuvo a Homero Grillo.

(1) Rumbo No. 1.
(2) Carta de Julio Castro a Homero Grillo.
(3) Rumbo No. 1, pág. 39.
(4) Carta a Homero Grillo.

CAPITULO 9

AGRUPAMIENTOS ESCOLARES

GENERALIDADES

Es una forma de organización del trabajo escolar en una doble dimensión: por un lado, el desarrollo del programa escolar a nivel escuela; por otro, la función de la escuela y del maestro en relación con la problemática sociocultural del medio.

Toma como base los fines, contenidos y objetivos de la educación, programada para el cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de asignaturas y de diversas actividades que orientan dicho proceso, trascendiendo paulatinamente al núcleo humano radicado en la zona de influencia de las escuelas.

El trabajo es coordinado por todo el personal de las escuelas de una zona geográfica, de similares características y posibilidades de comunicación. El trabajo educativo aspira a ser integral; por lo tanto, los agentes y receptores son todos los habitantes de la zona geográfica.

Quienes programamos el trabajo componemos lo que en términos generales se llama "banda cultural", equipo integrado inicialmente por maestros, profesionales, artesanos, vecinos que reúnen condiciones de líderes, los que poseen habilidades, destrezas o que, intuitivamente, revelan inquietudes de superación para sí y para el medio.

FUNDAMENTOS

El eje inicial, diario y promotor fue el programa de 1949 para las Escuelas Rurales, el cual estimula la atención socio-educativa de algunos de los problemas existentes en el medio con fines de mejoramiento. En toda comunidad los resultados de la labor docente con los escolares están condicionados por la presencia de problemas exteriores a la escuela que es preciso remover, por la acción de la misma coordinada con la de otros agentes de cambio.

Estos problemas, interrelacionados entre sí y de los cuales la comunidad puede tener mayor o menor nivel de conciencia, han sido clasificados en algunos casos, por razones de organización del trabajo, en: 1) problemas de hogar, 2) problemas de salud, 3) problemas de conocimientos básicos, 4) problemas de economía y 5) problemas de recreación.

La escuela como agencia,cultural, en algunos medios única, no puede desarrollar acciones programáticas, extra programáticas, periescolares y

de extensión educativa sociocultural si no se apoya en las necesidades de aquellos medios. Por otra parte, algunas escuelas actúan en zonas aisladas, con dificultades de comunicación y con un personal limitado, a veces reducido a un solo docente. La organización de varias escuelas vecinas en forma de agrupamiento escolar tiende a corregir estas condiciones de aislamiento y a elevar, por consiguiente, la eficiencia de los centros educativos en su doble labor docente y de acción con la comunidad.

Con estos presupuestos, el equipo de trabajo, integrado en su principio por maestros, directores y supervisores, comenzó a trabajar a partir del año 1957.

REALIZACIONES

Decidimos entonces cómo deberíamos integrar una "banda cultural".

Era de integración heterogénea: maestros de reciente promoción y maestros con años de actuación en escuelas rurales.

Tomamos como área de acción la zona del departamento de Florida que abarca las localidades de Estación Talita a Estación Montecoral y sus adyacencias, vinculadas por el ferrocarril, sobre la línea Montevideo-Blanquillo. Las escuelas eran siete, con un total de aproximadamente 150 alumnos y una población de alrededor de 600 habitantes.

Habíamos entendido muy claramente que nuestro trabajo prioritario era el de atender con la mayor dedicación la educación dentro del ámbito escolar.

Las escuelas y sus maestros atendían sus compromisos de educadores con plena responsabilidad. Eran prestigiosos maestros que, salvo excepciones, no registraban faltas, que cuidaban integralmente a sus alumnos, en todos los momentos de la vida escolar. Aplicaban el programa escolar en sus objetivos generales y específicos: se realizaban actividades relacionadas con el medio y se cumplían planes remediales para aquellos alumnos que presentaban déficit en el aprendizaje de las distintas áreas; se hacían prácticas diarias de hábitos de higiene personal, se daba atención especial a la alimentación y se visitaban los hogares para conocer el entorno de cada escolar.

En cuanto a las tareas hortícolas, cada escuela y su huerta constituían el laboratorio de observaciones y experimentos educativos. La colaboración entre docentes conducía al intercambio semanal de materiales didácticos y procedimientos útiles aplicados en la enseñanza-aprendizaje; la recreación compartida con alumnos y jóvenes creó una sana vinculación. Sus canciones fueron nuestras canciones, sus escasas formas de recreación rurales contaron, dentro de lo posible, con nuestra presencia y participación.

El prestigio del grupo humano dedicado a la tarea de educar (los maestros, el carpintero que enseñaba a trabajar con maderas de desecho,

la profesora de costura y cocina, el vecino que ayudó a plantar árboles, el que enseñaba a trabajar en guasca, todos estudiantes de la ex Escuela Industrial y accidentalmente un funcionario del Municipio, encargado del vivero) trascendía a la comunidad y a los locales ecolares. Competían en higiene, resultaban atrayentes, aun en modestos locales, uno de los cuales era un galpón de A.F.E.

La Banda Cultural se había consolidado; el desarrollo del programa escolar para las escuelas rurales era satisfactorio. Habíamos ganado la primera batalla. ¿Cómo comenzamos a operar en un trabajo de verdadera extensión social?

EXTENSION DEL TRABAJO HACIA LA COMUNIDAD

El conocimiento de las actividades de la experiencia de La Mina, del equipo de la Sección Educación Rural, de las Misiones Sociopedagógicas, la consulta de bibliografía sobre trabajos de desarrollo de comunidades, nos sirvieron de base. Aplicamos, así, una de las formas del método inductivo: la comparación.

Si comenzamos a trabajar con problemas que surgen de necesidades sentidas, penetramos con más posibilidades de éxito en la comunidad, en la cual existe un mayor nivel de conciencia de las necesidades. Comenzamos, por consiguiente, a auscultar qué área de las cinco (salud, hogar, recreación, economía, conocimientos básicos) tenía mayor gravitación para los integrantes del medio.

ACTIVIDADES CUMPLIDAS

Después de la observación de las actividades del medio, realizamos conversaciones en ocasión de visitas a los hogares, en reuniones realizadas en la zona (carreras, remates ferias, etc.), en las estaciones del ferrocarril, en los comercios y, finalmente, en reuniones en las escuelas.

Con las informaciones recogidas y la elaboración meditada de todos, organizamos una reunión general con participación de todos los vecindarios. Seleccionamos para esta reunión la Escuela Rural No. 79 de Paso del Francés, la más alejada de la vía férrea. Con un programa muy sencillo, pero bien pensado, celebraríamos el 1o. de Mayo. Las invitaciones fueron realizadas a mimeógrafo casero. Fue una jornada plena, con cine, recreación, juegos para todas las edades, actuación de los escolares, etc. Los vecindarios de las siete escuelas, los niños y sus familias, las banderas de cada escuela, descendieron en la parada del ferrocarril; de allí, carros, autos, camiones, nos trasladaron a la Escuela a más de 8 kilómetros. Cada Escuela contribuyó con alimentos elaborados para el mediodía y la merienda (la preparación de este encuentro había motivado varias reuniones pre-

vias en cada escuela, en las que todos participaron con ideas y alimentos según posibilidades).

Pero la culminación de la reunión comunitaria del 1o. de Mayo tenía por objetivo principal oír planteamientos acerca de los problemas de la zona: el horario de los trenes con los problemas derivados de la remisión de la leche a Conaprole, el mal estado de los caminos, etc., etc.. Todo era importante, porque eran "necesidades sentidas".

Invitamos a nuevos encuentros y se decidió designar delegados por zonas. Recomendamos llevar anotaciones y encomendamos "deberes" a maestros y vecinos según sus posibilidades, constituyéndose equipos de trabajo.

Así se integró la Comisión cuyo nombre se hizo por elección secreta; entre varias denominaciones propuestas, triunfó "Avanzada Escuelas Unidas".

Desde entonces, mensualmente, se daba cuenta en cada reunión del cumplimiento de las gestiones encomendadas, discutiéndose los problemas de las zonas, las dificultades encontradas en las gestiones, etc..

Llegaron soluciones y entonces empezamos a insinuar inquietudes para que las necesidades "no sentidas" afloraran.

La asistencia de niños con problemas dentales hizo surgir como necesidad la creación de una policlínica médico-odontológica. Se logró atención gratuita semanal de todos los escolares y de adultos, que ya no tenían que trasladarse a Florida para ser atendidos. Quienes podían hacerlo, contribuían con el importe de su viaje a Florida; con estas donaciones y otras que espontáneamente fueron surgiendo, se adquiría material. El libro de caja del Agrupamiento "Avanzada Escuelas Unidas" era de responsabilidad de un tesorero, un vecino elegido por todos. Se daba cuenta todos los meses, en la reunión mensual de todos los vecinos de las zonas, de fondos y gastos y se autorizaban nuevas adquisiciones y/o atenciones a los problemas que se habían planificado. Las jornadas se cumplían los días domingos. No faltaba la parte recreativa en horas de la tarde, previa intervención de profesionales, en temas de gravitación para el medio, consultas, dialogados, etc.. De todo el país nos asistieron personalidades que eran oídas por emisoras en las audiciones radiales relativas a la vida campesina y representantes del ambiente cultural. Se sucedieron concursos de huertas con participación de familias y se distribuyeron árboles del vivero de una escuela.

Estas fueron en general las bases y actividades de los Agrupamientos Escolares en el departamento de Florida. En todo el departamento surgieron estas formas colectivas de trabajo escolar y de extensión educativa, con características diferentes según las localidades. Llegamos a contar con el 90 o/o de las Escuelas Rurales nucleadas en Agrupamientos Escolares.

Esta modalidad de trabajo se oficializó, adquiriendo la denomina-

ción de "Unidades Escolares". Un maestro director fue liberado de la atención de clase. La Unidad Escolar No. 5 "Somos Escuelas Rurales", fue la primera en contar con esta ventaja y más tarde la Unidad No. 17, "Avanzada Escuelas Unidas".

Es imposible en pocas páginas sintetizar las actividades y realizaciones cumplidas por los Agrupamientos Escolares de Florida. Algunas de sus obras están materializadas, otras subyacen íntimamente en las tareas diarias de cada vecino, de cada maestro y de muchos profesionales.

Hoy el campo se desgaja. La deserción campesina es consecuencia de la falta de incentivos socio-económicos. Aquellos problemas y necesidades no han sido atendidos.

El desafío es para todos. Una nueva política educativa se impone, profunda e inmediata. La emigración del hombre a la ciudad tiene que ser objeto de un minucioso análisis, para aplicar una legislación adecuada.

La Escuela Rural no puede, por sí sola, resolver tan graves problemas; pero sí debe promover soluciones, hacer conciencia y aglutinar las fuerzas sociales y gremiales, para atraer hacia el campo artesanos, profesionales y familias, fomentando el uso de créditos, la creación de cooperativas, la asistencia técnica; todo ello en coordinación con otros servicios del Estado.

Las actividades de los Agrupamientos Escolares apuntaban a ello; por consiguiente, entendemos que son modalidades que deberían restablecerse, como uno de los medios para alcanzar la reactivación de la humana dimensión del campesino hacia una situación de bienestar personal y social.

CAPITULO 10

LA ESCUELA DE SUBURBIO POBRE

Durante los últimos años de la década del cincuenta y toda la del sesenta, un grupo de maestros impulsaron, desde la Escuela No. 148, una serie de actividades tendientes a promover en el medio donde estaba enclavada la misma el desarrollo de la educación, de acuerdo a una realidad socio-económico-cultural que tratamos de estudiar y superar.

Como antes de esa época, y como ahora, muchas de esas tareas fueron cargadas sobre los hombros de los maestros y de un grupo de padres que en forma abnegada, movidos por el impulso vareliano, superaron los límites de responsabilidad profesional para volcar en el trabajo entusiasmo y dedicación.

Una idea del esfuerzo realizado puede ser dada con la simple enumeración de los servicios que entre 1956 y 1970 logramos incorporar a la comunidad y a la escuela y de los cuales destacamos:

- La clase de Recuperación Pedagógica (1958).
- La Clase Jardinera (1959).
- El Comedor Escolar (1959).
- La Clínica Médica (1961).
- La Clínica Odontológica (1969).
- Un nuevo edificio, comenzado con la compra del terreno en 1958, inaugurado en 1966 y terminado en 1969.
- Una Escuela de Recuperación Psíquica, que se radicó en el local viejo y que luego fue trasladada a Carlos Ma. Ramírez 1167 (1967-68). Escuela No. 212.
- Un Jardín de Infantes, el No. 245, que se radicó en forma provisoria en el local de la Asociación de Fomento Edilicio de la zona (Luis Batlle Berres 5056) y que luego fue trasladado a Carlos de la Vega y Yugoslavia.
- Un Curso de Adultos que se radicó en el hogar escolar (1969) y que funcionó y funciona en forma autónoma.
- El Horario Prolongado, que permitía que 120 alumnos permanecieran en la Escuela en régimen de semi-internado, durante ocho horas (1970).

LOCALIZACION DE LA ESCUELA

La Escuela estaba y está ubicada en la calle Ameghino 4960, utilizando también como anexo su viejo local de Ameghino 4815, zona denomi-

nada Barrio Cadorna, correspondiente a la 20a. Sección Judicial y a la 19a. Sección Policial del Departamento de Montevideo.

El viejo local es una casa habitación centenaria, en estado casi ruinoso, donde sigue funcionando el comedor escolar y actualmente, al haberse desbordado la capacidad del nuevo local, cuatro clases. El local nuevo fue inaugurado hace 20 años y consta de once salones, cada uno de los cuales dispone de servicio higiénico y posibilita trabajos colectivos.

La zona de influencia de la Escuela, sumamente heterogénea, estaba limitada por las distancias medias aproximadas con las escuelas públicas vecinas:

- Al N. la Escuela No. 177.
- Al E. las Escuelas Nos. 96 y 115.
- Al S. las Escuelas Nos. 57 y 103.
- Al SW. las Escuelas Nos. 58 y 112.

DESCRIPCION DE LA ZONA DE INFLUENCIA DE LA ESCUELA

Se podían señalar dentro de la zona de influencia de la Escuela cuatro grupos de viviendas y habitantes con características particulares:

1o. Las Viviendas de Emergencia (Grupo Habitacional No. 9 del ex-Concejo Departamental de Montevideo), grupo de más de 80 casas prefabricadas, de propiedad municipal, habitadas por gran cantidad de familias (dos o tres por vivienda) con serios problemas de estabilidad económica y bajo nivel socio-cultural.

2o. El Barrio Tres Ombúes (103 terrenos loteados) cuyos pobladores son modestos propietarios, generalmente constructores de su propia vivienda, gente emprendedora que, a pesar de su modesta condición económica, aspiran a vivir en su propia casa con ciertas comodidades.

3o. Un creciente "cantegril", ubicado en los terrenos comprendidos entre las calles Simón Martínez (hoy Luis Batlle Berres), Gowland, Iglesias y Economía, con casas de lata y madera de pésimas condiciones y una población con problemas de desocupación, miseria y muy duras condiciones de vida.

4o. El sector de casas comunes, que responden a las características de "manzanas" suburbanas, casas modestas con terreno y que forman parte de los barrios Cadorna y una parte de Campos Elíseos.

Las carencias más importantes que presentaba la zona eran:

a) Agua corriente para un vasto sector: Tres Ombúes, Cadorna, la propia Escuela que recién en 1968 dispuso de ese servicio, el "Cantegril" y una parte de las Viviendas de Emergencia.
b) Alumbrado público: no lo había o era totalmente insuficiente.
c) Red sanitaria para toda la zona, carencia que aún hoy afecta a una zona del barrio y a la propia Escuela (aunque pasa la red sanitaria frente al local).

d) Pavimentación: problema serio para los barrios Cadorna y Tres Ombúes, ya que no existía salida directa a Simón Martínez, arteria principal de la zona. La mayor parte de las calles no estaban hormigonadas y se deterioraban con facilidad, lo que dificultaba incluso la correcta prestación de los servicios de locomoción colectiva.

e) Servicios de recolección de basura y de limpieza de calles, los cuales no funcionaban o lo hacían en forma irregular, lo que determinaba que muchos terrenos o veredas se convirtieran en basurales.

f) Centro de asistencia médica, que no existe en la zona. En la Avenida Simón Martínez, casi Cañas, estuvo radicado un Centro Materno Infantil del Consejo del Niño, que fue trasladado en febrero de 1968 a otro local.

Un estudio realizado por los maestros, en agosto de 1968, sobre la situación económica de los núcleos familiares de donde provenían los alumnos, sobre 194 familias, con un promedio de 4,4 personas por núcleo, arrojó los siguientes resultados, que evidenciaron que la situación deficitaria general se acentuaba en los sectores Viviendas de Emergencia y "Cantegril".

INGRESOS MENSUALES PROMEDIO POR GRUPOS FAMILIARES DE LA ZONA

Ingresos Mensuales Promedio (en pesos)	No. de Familias Censadas					o/o	
	Zona Viv. Emerg.	Zona Cantegril	Zona B.Cadorna C.Elíseos	Zona Tres Ombúes	Total General	General	Acumul.
Menos de 3.000	14	11	5	1	31	16	16
De 3.000 a 5.000	18	11	3	2	34	18	34
De 5.000 a 10.000	18	5	10	13	46	23	57
De 10.000 a 20.000	14	6	23	15	58	30	87
De 20.000 a 30.000	1	2	5	9	17	9	96
Más de 30.000	—	—	5	3	8	4	100
TOTAL	65	35	51	43	194	100	—

Para entender los valores dados en pesos, se dan algunas referencias correspondientes a agosto de 1968:

- Un dólar equivalía a $ 250.00.
- El sueldo de un maestro de primer grado era de $ 17.000.00.
- El costo de vida para Familia Tipo (Canasta Familiar), según la D. G. de Estadística y Censos era aproximadamente de $ 45.000.00.

EL ALUMNADO

Los aproximadamente 700 alumnos que concurrían a la Escuela presentaban características vinculadas con las carencias socio-conómico-culturales del medio de donde provenían.

En el aspecto sicológico, las pruebas realizadas al ingresar a primer año en los años 1964, 1965 y 1967, señalaron que más de un 50 o/o de alumnos tenían bajo cociente intelectual.

En una apreciación efectuada por los maestros en 1966, con los elementos de juicio de que disponían, para fundamentar la necesidad de una Escuela de Recuperación Síquica en la zona, encontraron que en las clases inferiores más de cuarenta alumnos reunían esas condiciones.

Un dato que confirma esta situación:

Año 1965 — **Distribución por cociente intelectual**

Clase: 1er. Año. Alumnos testados: 127.

Cociente intelectual superior: 7 o/o.

Cociente intelectual normal: 36.2 o/o.

Cociente intelectual inferior: 56.6 o/o.

En el aspecto pedagógico surgieron datos que expresaban con elocuencia el condicionamiento de la actividad educativa por la realidad del medio.

DISTRIBUCION DE ALUMNOS POR CLASES — AÑO 1966
— Porcentajes —

CLASES	ALUMNOS ESCUELA No. 148 o/o	Acum.	TOTAL NACIONAL o/o	Acum.
1er. Año	26.6		23,3	
2do. Año	22,9	49,5	18,9	42,2
3er. Año	19,5	69,0	17,7	59,9
4to. Año	10,3		15,8	
5to. Año	11,4		13,3	
6to. Año	8,6		10,5	

La distribución de alumnos por clases y la distribución de alumnos por edad normal y extra edad, expresan la incidencia de factores negativos como los siguientes:

- Nivel intelectual de los alumnos (véase cuadro anterior).
- Inscripción tardía: cerca de un 30o/o de niños ingresan a primer año con 7 o más años.
- Elevada tasa de repetición, próxima al 50 o/o en primer año.
- Asistencia irregular.
- Deserción parcial y/o total, por cursar clases inferiores con 12 o más años.

DISTRIBUCION DE ALUMNOS POR CLASES Y EDADES – AÑO 1966
– Porcentajes –

Clase	Edad Normal al Curso	Extraedad
1er. Año	40	60
2do. Año	27	73
3er. Año	16	84
4to. Año	32	68
5to. Año	25	75
6to. Año	31	69

UNA INICIATIVA A NIVEL NACIONAL: LA CAMPAÑA NACIONAL DE ESCOLARIZACION DE 1965

Por la participación de la Escuela en las tareas de esta campaña y de algunos de los maestros en la dirección y desarrollo de la misma, cabe señalar este esfuerzo que tuvo por protagonistas fundamentales a miles de maestros, en especial los vinculados a las organizaciones gremiales.

Recogiendo una iniciativa de la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza (FISE), adoptada en su cuarta Conferencia Mundial en Argel en abril de 1965 en favor de la escolarización de todos los niños del mundo, se planteó la iniciativa de la Campaña Nacional de Escolarización en el Uruguay. Se contó con la adhesión de las autoridades nacionales y de la enseñanza y con la participación activa de miles de maestros. Los días 5 y 6 de noviembre de 1965 se realizaron jornadas especiales del Censo Nacional de Escolarización y durante todo ese período la educación y el derecho de los niños del Uruguay a su escolarización estuvieron presentes en el escenario nacional.

De los datos recogidos y de materiales que con posterioridad elaboramos, reproducimos dos que sirven para ilustrar la situación que en ese momento se presentaba en materia de ausentismo escolar y sus causas:

Determinación del ausentismo de niños en edad escolar (Diciembre de 1966)

Población en edad escolar en todo el país (de 6 a 13 años) (Calculada por la Sección Demografía de la D. G. de Estadística y Censos) 404.063

Alumnos en escuelas públicas (comunes y al aire libre) de 6 a 13 años (93.11 o/o sobre el total de alumnos de todas las edades) 270.187

Alumnos de 6 a 13 años en escuelas y clases especiales 7.348

Alumnos de 6 a 13 años atendidos en escuelas privadas (85.3 o/o del total de alumnos en dichas escuelas) 63.087

Niños en edad escolar que ya cumplieron la obligación escolar (en escuelas públicas y privadas en los cursos 1964 y 1965) 22.208

Total de niños de 6 a 13 años que cumplen o cumplieron la obligación escolar 363.830

Niños en edad escolar que no concurren a ninguna escuela . . 41.233

CAUSAS DE LA NO CONCURRENCIA DE LOS NIÑOS A LA ESCUELA EN TRES DEPARTAMENTOS

Departamentos	Trabaja fuera de la casa o/o	Trabaja en la casa o/o	Falta de calzado vestido o/o	Enfermedad o/o	Distancia y/ofalta de loc. o/o	Déficit físico-psíq. o/o	Otra	Total
Montevideo	14,28	5,67	12,04	8,96	1,05	20,23	29,89	100
Florida	18,2	11	5,3	8,8	27,6	18	10	100
Tacuarembó	11,2	14,6	5	3,8	23,2	12	19,6	100

LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS PARA TRATAR DE CUBRIR LAS CARENCIAS Y MEJORAR LA LABOR ESCOLAR

Relataremos en forma resumida algunas experiencias que en el trabajo escolar desarrollamos como forma de adecuar nuestro trabajo a la realidad del medio y de los alumnos y de mejorar el rendimiento y la labor escolar en su conjunto.

A. Distribución de clases por niveles en los grados inferiores

Desde 1958 se inició esta modalidad de trabajo con 1er. Año, la cual se fue ampliando a las otras clases en forma graduada hasta 4to. Año. Se integraba así cada clase atendiendo a las características sicológicas, escolaridad, edad, nivel de conocimientos de los alumnos, lo que permitía agruparlos en una misma clase, denominada nivel y que formalmente recibía el nombre del año en el cual se encontraban radicadas las dificultades a vencer.

El trabajo se fundamentaba en:

- El conocimiento de las características sicológicas de los alumnos que ingresaban en la escuela.
- Una atención particular al elevado número de alumnos con retardo y dificultades de aprendizaje.
- Eliminación del concepto de niño "fracasado".
- El aprovechamiento de los progresos parciales de los alumnos.
- La integración de grupos homogéneos.

Para el desarrollo de esta actividad se seguían los siguientes pasos:

- Reunión general de maestros, al finalizar el año, para la distribución de los alumnos en los grupos a integrarse el año siguiente. Se analizaba la posibilidad de integración de grupos, cantidad de alumnos, etc.
- Al iniciarse el curso escolar se procedía a concretar definitivamente la estructura de los grupos, a la luz de nuevos elementos a considerar (creación de cargos, turnos, inscripción, etc.), procurando ajustar con el maestro encargado los objetivos del trabajo en cada clase.
- Aplicación de pruebas de exploración de conocimientos. A los alumnos de 1er. Año recién ingresados se les aplicaba el Test ABC de Filho para determinar su edad de maduración.
- Reuniones de maestros para estudiar los cambios de alumnos en función de la evolución del trabajo y de la orientación del mismo.

El trabajo realizado por niveles nos permitió aprovechar los progresos parciales de los alumnos y establecer avances para ellos, que no se hubieran podido lograr en cursos comunes.

En la medida que pudiera contarse con la cantidad necesaria de maestros para no tener clases numerosas y, para el caso de 1er. Año, contar con asistencia especial para el estudio de los alumnos, se crearían mejores condiciones para impulsar el trabajo por niveles.

B. El horario prolongado

Gran cantidad de los alumnos que concurrían a nuestra escuela provenían de hogares que, por razones socio-económicas, no les ofrecían las

condiciones mínimas para su formación por no poder asegurar una atención correcta durante las horas no escolares del día: familias en que ambos padres trabajaban, matrimonios incompletos por separación o no integración, niños atendidos por abuelos, tíos, etc.

Comenzó a prosperar entre los maestros la idea de que si la escuela pudiera retener durante más horas a esos muchachos, sus vidas y su educación mejorarían. La experiencia de extender el horario comenzó a realizarse con el aporte voluntario de los maestros, los cuales, una vez por semana, venían a trabajar y a estar con los niños en el horario complementario.

Luego, con informe favorable de la Inspección en todos sus niveles, el Consejo de Enseñanza aprobó la creación de cuatro cargos, que se radicaron dos en cada turno, de 9 a 13 hs. y de 12 a 16 hs. y que atendían 30 niños cada uno.

Así, 60 niños entraban a la escuela a las nueve horas. Permanecían con esos maestros hasta las trece horas y luego en sus clases habituales hasta las 17 horas. Otros tantos niños, que estaban en sus clases habituales de las ocho a las doce horas, pasaban luego al comedor y a quedarse trabajando hasta las 16 horas.

Los niños eran elegidos atendiendo de manera especial al problema socio-familiar, es decir, aquéllos que quedaban sin cuidado o mal cuidados en el horario fuera de la clase.

Además del comedor escolar y del mejoramiento de los hábitos de higiene, se eligieron para el trabajo del horario prolongado actividades preferentemente formativas. Se trabajaba en recreación, expresión, manualidades, cultura física y deportes, salidas, paseos, visitas, etc.

Los maestros de aula estaban en permanente contacto con los nuevos maestros de los niños, para apreciar y mejorar el trabajo escolar, la tarea domiciliaria, la conducta, la asistencia.

Se pudo verificar un mejor rendimiento de los alumnos, lo que posibilitó mejorar los niveles de promoción. También la conducta y las relaciones de esos alumnos mejoraron al integrarse a una experiencia de trabajo que les agradaba, ya que atendía a aspectos de su vida recreativa, a la realización de manualidades y actividades de expresión.

C. Actividades periescolares

En este rubro se incluían una serie de actividades que se desarrollaban en forma voluntaria y fuera del horario de clase, para lo cual se integraban los maestros en grupos de trabajo.

En reunión general se discutían las tareas a realizar y se convenía la formación de los grupos, los cuales planificaban la tarea y sometían los planes a discusión general. De este modo, cada tarea específica no quedaba marginada del grupo, ya que todos los maestros participaban en su discusión y aprobación.

C.1. Programa Sanitario

Abarcaba tres aspectos: el funcionamiento de la Clínica Médica, las tareas vinculadas a la puesta en marcha e instalación de la Clínica Odontológica y las actividades de divulgación de temas de higiene y prevención de enfermedades, vacunaciones, etc.

Este programa, cumplido a veces parcialmente, posibilitaba para muchos alumnos el único contacto que tenían respecto a la atención de su salud y, en el caso de la divulgación de los temas de higiene, la única forma de poder llegar a la comunidad.

C.2. Programa cultural

En esta actividad se procuraba integrar a toda la comunidad, a través de las instituciones de la zona, creando conciencia entre los miembros de la misma respecto a los problemas y sus causas determinantes y promoviendo, cuando era posible, la búsqueda colectiva de soluciones.

La coordinación de las instituciones sociales y deportivas era una tarea cautelosa y difícil, por los diversos intereses que se expresaban y la falta de hábitos de cooperación que existía.

Se integraba una Comisión General con representantes de todas las instituciones, se planificaba el trabajo de acuerdo a las iniciativas que traían las mismas y luego se ponían a consideración de todas ellas.

En un sentido amplio se consideraban las actividades que tenían que ver con las mejoras de la zona (calles, servicios, etc.), las actividades culturales propiamente dichas (teatro, cine, charlas, exposiciones, etc.) y las actividades deportivas.

La realización de estas actividades tenía un valor intrínseco, más allá de los logros materiales que se obtenían, por el carácter formativo de las reuniones y discusiones. Sin lugar a dudas, todos nos enriquecíamos en esta tarea.

C.3. Actividades de escolarización e investigación de la zona

Para la escolarización de todos los niños de la zona, que se trataba de realizar también con las instituciones de la misma y la ayuda de estudiantes de las escuelas de Servicio Social (la universitaria y la privada) que realizaban prácticas de casos en la zona, se procuraba:

- una intensa campaña acerca del derecho de los niños a una vida feliz y de la importancia de la educación.
- una permanente vigilancia sobre la asistencia de los niños a la escuela, con posibilidades de relevamiento en la zona.
- la colaboración en la solución de los problemas de carencia de ropa, calzado, abrigo, útiles.

- la solución a los problemas legales de la familia y de trabajo de los niños, cuando era posible.

Para la investigación de la situación socio-económico-cultural, se fijaba algún proyecto a desarrollar en el año, que permitiera conocer mejor la realidad del medio en general o la de alguno de los sectores que lo integraban.

C.4. Clubes escolares

Surgieron por la inquietud de algunos maestros de alentar la vocación y las aptitudes de los niños, de ayudarlos a expresarlas de modo que pudieran encaminar sus inclinaciones hacia su vida futura.

Funcionaron así, fuera del horario de clase, clubes donde los niños concurrían voluntariamente a realizar actividades que les agradaban y para las cuales tenían aptitudes.

En algunos casos se integraban niños con inclinaciones por las artes plásticas, en otros se desarrollaba el espíritu científico, en otros sus vocaciones de tipo social.

No tuvieron continuidad trascendente ni llegaron a plasmar en un proyecto en que estas actividades pudieran realizarse con personal destinado exclusivamente a ellas o que recibiera compensaciones por realizarlas.

De cualquier modo, dejaron en muchos de nosotros la impresión de que en esos medios deficitarios constituían una valiosa herramienta para el desarrollo de las aptitudes de estos niños que, al estar rodeados por un medio socio-cultural bajo, no encontraban forma de hacer aflorar sus riquezas interiores.

A MODO DE DECANTACION

Han pasado casi veinte años de los hechos relatados.

No es posible ni conveniente encarar la reproducción de algunas experiencias, por más valiosas que nos parezcan, sin tener en cuenta el nuevo marco que rodea la situación.

Vista la tarea a la distancia, nos permitimos hacer algunas reflexiones:

- En medio de dificultades cada vez mayores, es posible lograr mejoras en la actividad educativa desarrollada en la escuela y en la comunidad al lograr incorporar servicios y/o mejorar las condiciones en que se prestan, especialmente en áreas suburbanas deprimidas.
- La investigación del medio, el conocimiento más "científico" de la problemática que vive la comunidad y de las características de los niños en función de la realidad de donde provienen, son de suma importancia para encarar posibles soluciones y formular las denuncias en términos correctos.

- No todo lo podemos arreglar desde la escuela.
- Nada más alejado de nuestras ideas y conductas que el encerrar al maestro en su clase, en su escuela. Cada educador debe tener el sustento ideológico sobre el que afirme su conducta; su participación en el campo gremial y político debe ser consecuente con esos principios.
- Es necesario contribuir a que prospere la idea de que la educación en medios carenciados requiere una concepción especial, con maestros conscientes y preparados, con proyectos de trabajo encarados en forma científica, con aportes multidisciplinarios.
- La cantidad de escuelas y alumnos de estos medios carenciados, en Montevideo y en las ciudades del interior, obliga a encarar el trabajo pensando que son decenas de miles los niños que no reciben una educación que considere las necesidades primarias de salud, alimentación, las carencias del medio socio-familiar, económicas y culturales, ni las características del niño que ingresa al ciclo escolar.
- Es imprescindible dotar a los centros docentes de los medios carenciados de los recursos humanos y de los medios materiales indispensables para cumplir una tarea especial.
- Si queremos asegurar a todos los ciudadanos del país un nivel educativo mínimo común, tenemos que partir del criterio de que hay que tratar de lograrlo en forma especial en aquellos lugares donde las carencias del medio determinan una realidad deficitaria.
- No es la educación el único factor que habrá de cambiar la vida de nuestra sociedad, pero sí es imprescindible para lograr los cambios que queremos en la búsqueda de la vida digna y la felicidad de nuestro pueblo.

Como afirmaba José Martí, maestro de Cuba y de América, la única forma de ser libres es siendo cultos.

Que no sea nuestra educación un factor de retroceso ni de neutralidad en el camino de la liberación.

CAPITULO 11

FORMACION DOCENTE
UN INSTITUTO DE "PUERTAS ABIERTAS"

Esta expresión no es para mí una simple acepción semántica, sino que adquiere un rico contenido conceptual, vivenciado a lo largo de una fascinante experiencia, que intentaré esquematizar.

La tarea sería imposible si quisiéramos que esta síntesis fuera un inventario exhaustivo de lo realizado en el área de la formación y perfeccionamiento del maestro, durante los 20 años de mi actuación (1951-72) al frente de los Institutos Normales y del IMS.

Trataré de hallar caminos hacia la objetividad, dentro de los términos de esta ponencia, producto de un tiempo de reflexión permanente sobre las experiencias vivenciadas.

Así, procurando abarcar un amplio campo, me definí por tres sucesivos enfoques, indagando en las etapas que se complementan entre sí.

El 1er. camino nos lleva a la reforma del Plan de formación de maestros, concretada en el 55. El 2o. nos conducirá hacia la creación del Instituto Magisterial Superior (IMS) en 1962 para alcanzar en el 3er. plano de reflexión, el espíritu de superación del magisterio y valorar el clima fermental inefable que se extendió más allá del ámbito institucional y vibró en todo el país y aún fuera de él. Empresa difícil de testimoniar, aunque viva a lo largo de mi memoria.

Hoy empezaré el recorrido a través de las preguntas significativas que me fueron formuladas (1), dejando el recurso de la Revista Superación (2), para la documentación amplia y precisa de los interesados.

LA IDEA Y LA REALIDAD

La obra educativa, como empresa social se realiza y perdura si la anima una idea.

La que inspiró la reforma del Plan de formación de maestros, fue gestándose en el Magisterio Nacional como respuesta a los cambios sociales operados y conscientizados, al impulso de las Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y de las investigaciones de nuestra realidad.

La comprensión del proceso educativo y de las condiciones en que puede llevarse a cabo con mayor eficacia, por parte de un maestro capacitado al efecto, redefinieron su nuevo perfil.

No obstante el alto nivel alcanzado con los planes de 1o. y 2o. grado, por el Magisterio Nacional, la reforma se gestó como imperativo de la hora.

La Comisión de Reforma, presidida sucesivamente por los Insp. Técnicos A. Alves, P. Pereira, C. Crespi y E. Brayer e integrada por los Inspectores Regionales, Departamentales y Subinspectores, Profesores, Maestros y delegados estudiantiles, contó a la vez con el aporte permanente de la Dirección de los IINN, Ma. S. de Munar y Joaquín R. Sánchez. Destacadas personalidades integrantes de dicha Comisión, concretaron el Proyecto del Plan de Reforma, trabajando incansablemente desde 1953 y poniéndolo en marcha en 1955.

Fue de las manos de la eximia María Orticochea que en 1951, tomé la Subdirección de los Institutos, para culminar en 1953 en la Dirección, previo concurso de oposición y méritos.

En 1954 se incorpora como Subdirectora, la Prof. Elida Tuana.

Continuando nuestra línea de análisis, diremos que la estructura del Plan, planteada en una vasta perspectiva de conjunto, fue resultados de la obra participativa de todos los órdenes, creándose en el ámbito de nuestra histórica Casa de Estudios, de larga y honrosa tradición y que con gran legitimidad venera el recuerdo, un clima especialmente estimulante. Con la conciencia de iniciar en él una carrera profesional, el alumnado desbordó su ambiente físico.

Fue suprimido el Ciclo Secundario, en su ámbito y los estudios correspondientes al 2o. grado y el Plan nuevo se estructuró con un año Preparatorio y tres años del Ciclo Profesional. Actividades extraprogramáticas, que más adelante detallaremos, canalizaron iniciativas juveniles y desbordes de entusiasmo, vertebrándose todos en el plan renovado.

Hemos respondido al desafío, poniéndolo en marcha, contando con el alto espíritu del Magisterio Nacional y su elevado sentido de responsabilidad por la causa de la educación, que ése es el destino final del mejoramiento del maestro.

El Plan de Estudios supone, como dijimos, el comienzo de la carrera docente en función de la misión que el maestro ha de cumplir en nuestra sociedad. Su nueva concepción reclamó no sólo un cambio en las prácticas educacionales, sino una nueva actitud del docente en el proceso educativo.

Como participante en la Conferencia Regional de la Unesco sobre extensión de la Educación Primaria, realizada en Lima/56, teníamos presente la recomendación de la organización de "un tipo de Escuela Normal que enriquezca la vocación docente, afine la sensibilidad de los normalistas dentro de un ambiente material y espiritual digno, asegure la unidad de la formación pedagógica del magisterio primario y lo prepare para actuar en cualquier medio".

Como se sabe, la capacitación del maestro rural se realizó más tarde en el Normal Rural "Agustín Ferreiro" y como intento eficaz de solución al problema de la educación rural, surgieron los núcleos escolares rurales y las Escuelas Granjas.

La unidad de la formación del docente en el plano nacional, alcanzó su concreción con la creación de la Inspección Nacional de Institutos Normales, cuyo primer Inspector Director fue Vicente Foch Puntigliano.

Escapa a nuestro propósito inmediato y a la naturaleza de este trabajo, pormenorizar el análisis del plan histórico-pedagógico que, además de las líneas ideológicas, definió estrategias y metodologías renovadoras y ofreció "soportes epistemológicos" como concepción educativa.

Entendimos que el nivel de eficiencia alcanzado, la capacidad racional crítica y ética conjugadas, definieron un nuevo perfil del maestro, adecuado a la realidad que le sirvió de contexto.

Pero los planes y programas no son definitivos ni permanentes. La evaluación y la retroalimentación se imponen para adecuarlos a la hora y al lugar.

Fueron concebidas todas las instancias, como aspectos de un mismo proceso que debían armonizarse coherentemente (teoría y práctica) para poder definir el "perfil" en actuación que, en situación real, los docentes habrían de alcanzar.

Si nos detenemos en el análisis del Plan del 55, veremos que lo cultural y lo profesional se conjugan, y que las ciencias biológicas y sociales tienen lugar de preferencia (3).

Debemos subrayar que, por encima de su estructura, un espíritu de renovación impregnó todas las instancias, y la búsqueda y fomento de la creatividad. La participación en actividades a cuya iniciativa eran debidas, facilitó la autonomía del estudiante-maestro, el que a la vez debería promover dichas esenciales cualidades en la personalidad del niño, más tarde.

No se trató de cambios solamente en los contenidos programáticos, sino que la apertura hacia el medio y a la problemática de un mundo cambiante y conflictuado, reclamó estímulos para la reacción inteligente del educando y nuevas formas para aprender con base científica.

Interesó el estudiante como fin en sí y no sólo como medio para alcanzar la cultura a la nueva generación. Se consideró imprescindible que poseyera métodos de pensamiento y acción que le permitieran acceder a las fuentes del saber y realizar su autoevaluación crítica. Enfoques activos e investigativos tuvieron espacios importantes en un tiempo de formación.

Se trató de impedir el abuso de la memorización como técnica esencial de aprendizaje, así como las líneas del menor esfuerzo para alcanzarlo.

Se enfatizó desde el comienzo de su formación, la necesidad de que el docente fuera un crítico y transformador de la realidad, con una mayor integración de la teoría y la práctica. Todo ello coherentemente amalgamado en un proceso continuo. El concepto de una nueva educación reclamó un renovado espíritu en la Institución, en la que los estudiantes pudieran reunirse y dialogar extra-cátedra, sin prisa y con tiempo para ser ellos mismos, todo lo cual no se lograría si reducíamos su pasaje

por las aulas, al estricto horario y lo presionáramos con soluciones conformistas.

En los Programas de cada asignatura, figuró la orientación metodológica de la misma, la organización de los contenidos y la bibliografía a manejar.

Pero fueron los imponderables los que alentaron el plan esperanzado, los que trascendieron sus estructuras, pues si el educando quedara definitivamente encerrado en el sistema educativo, no podría ejercitar su espíritu latente de invención y creatividad y se convertiría en un mero repetidor de lo aprendido, ya que se tiene tendencia a reproducir la propia formación y sus modalidades, en el ejercicio docente. La Comisión y quien esto afirma, consideraron trascendente la orientación inicial, la que podría acrecentarse en el marco de la educación permanente, preparando para el cambio y para que los educadores fueran capaces de asumir su propio cambio. Todo ello significa estar prepatado psicopedagógicamente para promover la originalidad, la autenticidad y la empatía.

Creemos que la educación que tiende al logro de la creatividad (en el estudiante y el niño) se vitaliza en cualquier nivel del sistema, pero es el educador quien debe motivar y guiar al educando en el dinámico proceso.

Se buscó con el nuevo plan no crear generaciones receptivas, ni hacer abuso de técnicas verbalistas, sino estimular la curiosidad, la investigación y el análisis que permitieran el procesamiento de la información recibida de múltiples fuentes para llegar a escoger inteligentemente entre las alternativas posibles. En pocas palabras: se deseó que el educando fuera el primer promovido en la utilización de su potencial creativo a través de un pensar y hacer originales; que descubriera que los Programas no son fines, sino medios, al servicio de la educación y que no excluyeran el planteo de situaciones problemáticas que den cabida a la duda y a la experimentación de nuevas estrategias alternativas.

Desde el Plan en aplicacion concebimos que una misma filosofía debía alentar el perfeccionamiento en todas sus instancias. Se trató de jerarquizar la función del maestro en bien del niño, se le acercó al diálogo con Especialistas integrando con ellos, equipos interdisciplinarios y haciéndoles partícipes en la innovación de la educación. Paralelamente en el 1957 el nuevo programa de Educación Primaria determinó la capacitación del maestro en función de su aplicación y de la realización de sus objetivos, con libertad de método y acción, aún en lo que hace relación a la incorporación y manejo de los recursos de la nueva tecnología (prensa escolar, radio, TV, programas de Educación a distancia, etc.).

En el momento de aplicarse el Plan/55 solamente tenían carácter oficial los IINN "María S. de Munar y Joaquín R. Sánchez" y el Instituto Normal de Paysandú. En consecuencia existía la formación libre del estudiante, orientado en las investigaciones, por el Instituto de Montevideo,

el que además desde el 69, tuvo el contralor de los exámenes libres de todo el país hasta la oficialización de los Institutos departamentales. Paralelamente integrábamos como miembro nato, el Consejo del Niño, honorariamente y dictábamos las cátedras de Pedagogía en los IINN y en el IMS.

Al subrayar la relación dialogal mantenida con estudiantes y profesores en un Instituto de "puertas abiertas", queremos destacar que, más allá de horarios y programas, una comunicación permanente, (no formal) ha hecho posible la canalización de las inquietudes estudiantiles en múltiples proyectos de los que fueron protagonistas. De esta manera fueron desarrollándose actitudes favorables a su futura actuación profesional, a la vez que el diálogo permitió el conocimiento de las garantías que tanto para el ejercicio de la docencia como para su perfeccionamiento profesional de post grado, se le ofrecían. Con ellos creímos dar la perspectiva de la carrera iniciada y el estímulo desde el comienzo, para orientarlos en la conquista de los valores profesionales que habrían de custodiar y enriquecer en etapas y secuencias sucesivas, alternando el estudio, con su acción laboral.

Así hemos ayudado a la evolución ascendente del estudiante, mediante el logro de su autonomía y el ejercicio de su responsabilidad desde su formación inicial.

Creímos en ellos y confiamos en su acción creativa y que, como figuras significativas en la vida del niño, debían hacer que su labor trascendiera hacia la vida familiar y comunitaria.

Así lo entendieron los jóvenes de varias generaciones, a quienes se les facilitó la participación crítica y las posibilidades de ser originales y constructivos, realizándose por caminos diversificados y auténticos. Libertad, comprensión y apertura, alentaron el Plan que echóse a andar en el 55.

Como respuesta, la iniciativa de los estudiantes se dio en variedad de proyectos, que complementaron y enriquecieron su formación curricular y los capacitaron para sus futuras tareas. Creemos que reconocer en los jóvenes el derecho a pensar, es tan legítimo como el dejar que se expresen y actúen libremente. Su participación en la toma de decisiones en forma coparticipativa con los docentes, afianzó su responsabilidad dentro y fuera del ámbito institucional.

Reiteramos: el diálogo permanente nos hizo conocer importantes reflexiones juveniles, paralelas a las evaluaciones, las que permitieron dar mayor flexibilidad al plan, e hicieron posible su retroalimentación y determinados ajustes sobre la marcha. Ello fue posible también porque los objetivos del Plan de Formación de Maestros de 1955, estuvieron formulados en términos generales, lo que dio amplio margen a la interpretación de los contenidos para alcanzarlos.

De esta manera, dicho diálogo permanente agregó una connotación nueva y renovadora, a las funciones tradicionales de la Institución, al di-

namizar la participación de los implicados y al no ser ellos, solamente receptivos. Para poder realizarse, el medio perdió su rigidez y convencionalismo. Nos importó entonces orientar al estudiante hacia la creatividad ya que él debería impulsar las capacidades creadoras de la nueva generación; a que viviera desde la etapa de formación, el reflexivo estudio de problemas, partiendo de la espontánea e intuitiva aceptación o rechazo de soluciones fáciles, para llegar al conocimiento objetivo y a un pensamiento divergente que pusiera en juego su inteligencia y su sensibilidad.

Al auscultar las aspiraciones surgieron como iniciativas de los estudiantes, múltiples proyectos, dijimos, algunos de los cuales recogemos para ejemplificar fehacientemente el tema que nos ocupa. Ellos dan idea de su trascendencia en la formación del docente. Las esquematizamos así:

1. Seminario y Curso de Educación Sexual.
2. Creación del Centro de Misiones Socio-Pedagógicas.
3. Participación en el Plan de UNESCO de Escuelas Asociadas.

Todas estas realizaciones movilizaron el interés juvenil espontáneamente y hacia polos esenciales en la definición de su futuro perfil docente. Por un lado buscando en el aspecto individual respuesta a los problemas personales; por otro, canalizando su inquietud por los problemas sociales comunitarios, y finalmente, ampliando los horizontes desde la comarca a la dimensión planetaria, por cuanto el tercer proyecto concentró la acción en tres grandes temas:

a) estudio de las diferentes culturas,
b) derechos humanos,
c) conocimiento de Naciones Unidas y la comprensión internacional para la paz.

En todos ellos participó voluntariamente el estudiantado orientado por el docente, en horarios suplementarios opcionales.

Entendemos que se complementó así la sistemática formación profesional del docente de alto nivel teórico-práctico, en la que la filosofía, la psicología, la pedagogía renovada y la sociología de la educación, fueron sus pilares; tanto como las actividades de expresión y las ciencias naturales y exactas, las artes y la práctica docente.

Reconozcamos que el cuerpo de profesores y la Comisión de Reforma del Plan de formación del maestro, asesorando y prestando su invalorable apoyo a la Dirección, hicieron posible la concreción de tantas realizaciones.

2o. CAMINO DE REFLEXION

Desde la formación se alentó el perfeccionamiento, integrado al sistema de formación permanente, esperando promover una renovación profunda de la educación.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL

INSTITUTO MAGISTERIAL SUPERIOR

DIRECCION → FUNCIONES:
Promover la investigacion, perfeccionamiento y calificación del magisterio, desarrollo de sugerencias, recomendación de resultados.

DPTO. DE ESTUDIOS PEDAGOGICOS

FUNCIONES
Estudios, investigaciones, publicaciones pedagógicas sobre realidad educativa uruguaya

PLAN DE TRABAJO
Investigación sobre deserción y repetición correlacionada con causas internas de la escuela.
Características y evaluación de la formación del maestro.

DPTO. DE EXTENSION CULTURAL

FUNCIONES
Cursos de ampliación y profundización de conocimiento en áreas especializadas y complementarias

PLAN DE TRABAJO
Curso de perfeccionamiento en:
a) Ciencias.
b) Humanidades y/o Arte
c) Ciencias Sociales.
Todos en primera etapa.

DEPARTAMENTO DE ESPECIALIZACIONES

FUNCIONES
Preparación de maestros y especialistas en actividades específicas

PLAN DE TRABAJO
Cursos teórico-prácticos:
a) Maestros de niños atípicos
b) Maestros para sordomudos y ortofonistas
c) Preescolares.
d) Educadores musicales.

DPTO. ASISTENCIA CULTURAL Y PROFESIONAL DEL MAESTRO EN EJERCICIO

FUNCIONES
Atender al maestro en su zona de trabajo.

PLAN DE TRABAJO
Cursos regionales para capacitar la solución de problemas locales tales como: educación rural, escuelas de maestro único, educación comunitaria.
Cursos de temporada en materias generales y en problemas actuales de educación.

Reunió por primera vez este proyecto en una misma perspectiv; además del enriquecimiento cultural de la 1a. etapa, la 2a. etapa de c; citación de directores como administradores de una escuela y la 3a. cap; citando a los administradores de un área determinada: a los supervisore; que incluyó además de la formación téorica, la práctica específica de l función a desempeñar.

En esta 3a. etapa figuró a la vez, la capacitación del profesor de Cier cias de la Educación, por no existir en dicha oportunidad tal especializ; ción en el país.

La Comisión designada para la estructuración del Plan del IMS, se ir tegró con los maestros consejeros: Luis A. Causa y Rosalío Pereyra, e cuerpo técnico, inspectores, delegados de los profesores normalistas y d los estudiantes, además de las directoras del IMS y de los IINN.

El Plan del IMS se organizó en forma de Departamentos coordina dos de acuerdo al organigrama adjunto. Fue intención de los técnico: que lo estructuraron y prestaron asesoramiento para su progresiva pues ta en práctica, distribuir a lo largo de la actuación del docente, las dis tintas etapas a fin de alternar con la actividad, el estudio secuencial.

Desde el comienzo se previó la posibilidad de incorporar nuevo: módulos. La expansión y diversificación de los sectores y áreas especia lizadas, prefiguraron la transformación proteica del nuevo Instituto Buscando que los mismos maestros fueran agentes activos de la educa ción permanente, se previó una mejor capacitación y una adaptación de subsistema a las necesidades de la sociedad y a su evolución dinámica de finiendo estrategias renovadoras, posibles de mejorar el rendimiento de sistema.

Las innovaciones pedagógicas previstas en el Plan abarcaron, entre otras las siguientes:

a) enseñanza interdisciplinaria
b) técnicas de evaluación
c) cooperación entre la escuela y comunidad
d) práctica: trabajo de campo
e) nuevos materiales didácticos, experimentación y evaluación.

Si rica fue nuestra experiencia en el área de la Formación de Maes tros, no fue menos estimulante la etapa de su Perfeccionamiento. A l; puesta en práctica de nuevas actitudes pedagógicas, de nuevas metodo logías en la puesta al día de los conocimientos, se sumó la capacitaciór para los altos cargos directivos e inspectivos y el sector de las Especia lizaciones, como dije. Todas estas realizaciones específicas, obedecieron a una dinámica renovadora de la formación permanente del maestro, cor una articulación íntima y orgánica en sus diversas etapas. Ello dio un; nueva perspectiva a toda la formación docente orientada hacia el logrc de una mayor eficiencia, sustentada en un nuevo concepto de educación Para ello se buscaron tentativas de respuestas a los problemas pedagógi

cos detectados a nivel de primaria, mediante la investigación y planeamiento de soluciones, enfoques multidisciplinarios para el tratamiento de los mismos, manejo de nuevas tecnologías, ampliación de especializaciones en función de las necesidades, etc..

Sin entrar a detallar las múltiples formas que el seguimiento y el perfeccionamiento del docente, adoptó, queremos subrayar nuestra preocupación porque el mismo contribuyera a la planificación de soluciones de problemas educativos, vale decir, que la proyección operativa inmediata motivó una labor con técnicas y metodologías renovadas.

Por eso ubicamos el Perfeccionamiento en contextos amplios, partiendo del concepto moderno de administración, con una función social y como instrumento de desarrollo, pues además de aumentar la eficacia de la acción especializada, alcanzó un coeficiente multiplicador en el área.

Creemos que el ejercicio de una especialización exige mucho más que el dominio de ciertas destrezas y técnicas específicas; requiere habilidad para analizar y diagnosticar una situación y extraer de sus propios conocimientos y de los nuevos aportes, los principios que le son aplicables.

Nuestro Instituto se abrió entonces como Centro Regional de Desarrollo Educativo (O.E.A. - Uruguay) en las áreas de especialización para la educación del niño con retardo y del niño sordo (hoy Programa Multinacional). Los becarios de América recibieron de nuestros profesores y de destacados especialistas extranjeros, moderna capacitación. El entonces Instituto Magisterial Superior, logró la flexibilidad funcional necesaria para adecuarse a las nuevas demandas, disponiendo los mecanismos necesarios para ello. La interacción se vio enriquecida no sólo por los especialistas de un mismo campo, sino con la acción multidisciplinaria.

En nuestra entrevista con el profesor Bertrand Schwartz en París, recibimos la idea que consideramos valiosa, de realizar la educación permanente por medio de unidades capitalizables. Las mismas estarían constituidas por conjuntos coherentes de conocimientos teórico-prácticos que darían flexibilidad al sistema y facilitarían el perfeccionamiento con un número considerable de combinaciones posibles. Sosteníamos entonces y lo subrayamos hoy: ningún docente puede quedar excluido de alguna forma de perfeccionamiento y todos tienen derecho a adquirir las competencias que los habiliten para el ejercicio de su profesión en forma actualizada.

"Hay que oponer barrera a las actitudes negativas de la docencia: ésta no es rutina ni improvisación. Ella está vinculada al desarrollo de la comunidad local y a los ideales de la nación".

Con esta convicción fueron puestos en marcha, mecanismos de asesoramiento, especialización y perfeccionamiento en todas sus formas, estructurando la acción múltiple del IMS, tanto a nivel nacional como re-

gional y americano. Si la flexibilidad de su estructura permitió la ampliación modular de su campo de acción, un foro de debates promovió la innovación que se gestó con visión amplia de excepcional proyección y se llevó a cabo con un gran pragmatismo, mediante estrategias de alternativa, diversificando servicios, revaluando metas sobre la marcha, clarificando enfoques y orientando la investigación de problemas prioritarios. Convencidos estábamos de que el perfeccionamiento permanente del maestro, jerarquizaba su función en bien del niño.

Haciendo conciencia de que en la hora actual ningún docente "es producto terminado" y que la capacitación de los cuadros jerárquicos y especializados necesitan revisión permanente, con sentido realista y prospectivo a la vez, buscamos conectar la acción del IMS con la Inspección de Escuelas, a fin de prestar asistencia técnica al maestro en ejercicio y, por medio de la investigación-acción detectar problemas que la realidad escolar y ambiental plantean permanentemente. Esta apertura del IMS fue de especial trascendencia; pues sentó las bases científicas a la labor docente, complementada con cursillos seminarios, paneles, etc., enriqueciendo un perfeccionamiento sistemático y rector.

El Departamento de Investigación organizado en el IMS, dio cabida no sólo a los problemas orientados desde la Cátedra para su estudio, sino a los presentados por la Inspección de Enseñanza Primaria y coordinados en la institución.

Nuestra experiencia, al frente del IMS durante diez años (desde su fundación hasta enero/82) hizo que valorara muy especialmente el aporte de la Inspección a la labor de la Cátedra, pues es todo el perfeccionamiento el que ha de proyectarse en la escuela.

Es que la mutación de los métodos pedagógicos arrastra igualmente cambios profundos en los contenidos de la enseñanza que los aplica. El maestro debe participar en la redefinición permanente de los objetivos, contenidos y métodos de perfeccionamiento, pues su valor profesional se ha transformado en una variable que se degrada y desactualiza con el tiempo.

En nuestro caso se estructuró el IMS en varias instancias:

Esquema General del Plan Operativo:

a) capacitación de especialista
b) capacitación para el ejercicio en los cuadros superiores de Primaria
c) investigación
d) asistencia técnica y perfeccionamiento del maestro en ejercicio

Es de justicia decir que tuviéronse en cuenta las conclusiones del Seminario Internacional de Perfeccionamiento del Magisterio en Servicio (1958 - Montevideo). Dicho Seminario logró establecer una clara doctri-

na del perfeccionamiento y un cuadro de realizaciones posibles, afirmando que: "La profesión docente, como la que más, necesita del perfeccionamiento continuo e integral. Debe mantener estrecha relación con los rápidos cambios sociales que obligan a frecuentes ajustes del sistema educativo, con el progreso de la Ciencia de la Educación y de las técnicas pedagógicas". Para ello brindará oportunidades para promover el mejoramiento del maestro, asegurando su más cabal contribución al desarrollo del país, en el campo de su competencia. Queremos destacar que desde 1953, la divulgación del Plan se hizo a nivel nacional y la participación de expertos nacionales y extranjeros permitió la iniciación en la Nueva Metodología de la Matemática, la Introducción sistemática de la Ciencia, así como la realización de seminarios sobre "Planeamiento de la educación", "Desarrollo económico y social".

Vimos que una nueva dinámica se imponía a la Institución: diversificación y descentralización fueron dos de sus coordenadas esenciales para la elevación de la calidad de las prestaciones, mediante contenidos y metodologías innovadoras y para ampliar el horizonte profesional del docente. Tratóse de jerarquizar la función del educador dándole formación científica y acercándolo al diálogo con especialistas. Todo ello significó concertar esfuerzos y asesoramientos a fin de hallar soluciones prioritarias y realizables, en puntos experimentales, articulados con los programas del sistema vigente.

Su introducción en la estructura del IMS, significó asimilar el problema estratégico que se planteara a nivel de Primaria y ello sólo fue posible por la amplitud y flexibilidad de objetivos y la arquitectura funcional del plan. Nuevos esquemas de acción como punto de partida para debates e investigaciones interdisciplinarias, determinaron reciprocidad y enriquecimiento mutuo de los participantes. Por otra parte, la vinculación permanente con el Centro, permitió lograr el apoyo a su acción técnica y recoger la opinión de los mismos egresados.

Sentimos entonces y lo confirmamos hoy, la urgencia de replantearnos las necesidades del perfeccionamiento en función del macrosistema ya que en la sociedad actual ha habido una redistribución de la función educativa con patrones no tradicionales (sociedad-educación). De allí la necesidad de la formación permanente que, al decir de UNESCO "no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y por lo tanto la elaboración de cada una de sus partes". ("Aprender a ser").

Las alternativas se generan con la solución del problema localizado. El diseño, implementación y evaluación de dichas alternativas, reclama que el maestro se capacite para nuevas funciones no tradicionales y suplementarias, surgiendo así su acción polivalente, especialmente en las comunidades carenciadas. Ello hará posible que las nuevas generaciones puedan resolver situaciones inéditas.

Con esta óptica hemos presentado proyectos al Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, algunos de los cuales, aun siendo aprobados como lo fuera el de la creación del "Centro de investigación científica en educación" (CICE) 15/5/66, no se organizó y continuaron las investigaciones realizándose a nivel de cátedra, orientada por sus mismos profesores de Psicología, Sociología, Pedagogía, etc..

Otros proyectos como la "Especialización del maestro para niños ciegos y amblíopes" y el de "Educación Sexual", no fueron tratados oportunamente. En ciertas oportuniades fueron los mismos estudiantes del IMS, quienes al culminar la 3a. etapa del Plan (Curso para Inspectores), concretaron sus iniciativas en un nuevo Reglamento para el Instituto de Perfeccionamiento. Ello puso en evidencia su permanente desvelo por su propia formación así como su espíritu innovador.

Su conciencia crítica desarrollada en el análisis de los problemas y el cuestionamiento de hechos, programas y métodos, fue preocupación esencial en la nueva formación.

Capítulo especial merece la práctica que, orientada por eminentes inspectores, profesores de cursos, se realizó en el plano nacional con carácter integral, abarcando los programas, los procesos de enseñanza aprendizaje, los recursos técnicos que los posibilitan, y la realidad sociocultural de medios diversificados.

Hoy considero que, la misma deberá extenderse a las áreas deprivadas, dado la revaloración de la educación, en la que gravita la coordenada social. Todo ello configura el perfil del nuevo educador que destierra el saber conformista y los patrones estereotipados, reclamando diálogo, conscientización de los problemas no resueltos y participación en la innovación. "Formar cualitativamente al educador es condición indispensable para alcanzar una cualitativa educación de nuestro pueblo". Para lograrlo, el maestro iniciado y perfeccionado en la educación como función social, realizará una experiencia real comunitaria con responsabilidad, en cierta medida, para realizar tareas de liderazgo. Para ello buscamos incansablemente una pedagogía nuestra, un educador que destierre los saberes acríticos y repetitivos, capaz de crear y manejar metodologías participativas en proyectos con objetivos y estrategias definidas, en función de realidades diversas.

Diremos para poner a esta segunda línea de reflexión retrospectiva, que ningún plan es definitivo. Sólo se abren caminos para ayudar a interpretar un medio dinámico y un niño en evolución. La innovación de la educación requerida, es impostergable, pero también irreversible.

3er. CAMINO DE REFLEXION

Vayamos ahora a la tercera línea de reflexión y en ella registraremos los grandes temas desarrollados por equipos interdisciplinarios, en-

tre los cuales extraigo como ejemplo el cursillo complementario de los programáticos institucionalizados.

"La planificación económica y social y el decenio del desarrollo".

Cumplidos sus programas por distinguidos especialistas, abrió el horizonte movible del perfeccionamiento, interesando al docente en una problemática que le concierne, cual es la estrategia del desarrollo en el mundo contemporáneo.

Nuestra intención ha sido tender algunas líneas de reflexión, viendo el perfeccionamiento permanente del docente desde dentro, buscando el significado intrínseco de una formación que nos contó como protagonistas en todas sus instancias, en un esfuerzo sostenido por edificar la carrera docente, estimulando su superación y elevando su calificación. Un desafío al que debimos responder y que ahora deberá consolidarse en las instituciones creadas al efecto y que habrán de prestar asistencia técnico-pedagógica al maestro en ejercicio y preparar al educador polivalente para su acción multifacética en comunidades rurales y suburbanas. Todo ello dentro de una política general de regionalización educativa.

Debemos reconocer que el esfuerzo realizado fue de todo el equipo (Comisión Asesora, Subdirección, profesores, secretarias y personal administrativo) que con espíritu de cuerpo superó la labor reglamentaria y se impregnó del espíritu constructivo de la nueva orientación. Al no nombrarlos, pienso en todos ellos con reconocido agradecimiento.

La flexibilidad de la estructura del IMS permitirá su crecimiento aunque no se trata de implementar proyectos inconexos sin visualizar una estrategia global. El nuevo perfil del maestro ha de tener como marco coherente, la sociedad cuyo cambio se proyecta, mediante uno de sus parámetros: la educación en función del desarrollo cultural, social y económico. (La nueva metodología de la Matemática y la Ciencia como introducción sistemática, tienen su lugar en él)

Finalizando diré que debí realizar un gran esfuerzo para hacer aflorar fragmentos sumergidos en la etapa que diseñamos, pero fue como si mi propia vida se espejara en la memoria. Tal vez haya sido ésta una forma de reconquistar un tiempo cargado de inquietudes superadoras, que no se detienen en el pasado, sino que podrán replantearse creadoramente para el presente.

NOTAS

(1) El cuestionario señalado fue formulado por la profesora Diana Dumar, e incluía los siguientes puntos:

¿Cómo era el Instituto Normal en el momento de su integración al cuerpo de Dirección?

¿Cómo se encaró la reforma de planes para la formación de maestros?

¿Quiénes participaron en su elaboración?

¿Qué aspectos innovadores y de progreso para aquel momento, tuvo el Plan 1955?
En cuanto al Instituto Magisterial Superior (IMS), ¿cómo se procesó su creación, cuáles fueron las ideas directrices y qué significó respecto al "2o. grado" existente al momento?
¿Qué importancia tuvierion las especializaciones previas al IMS, el Plan de Perfeccionamiento y el de Capacitación de Directores e Inspectores?
Fueron creados pero no llegaron a instrumentarse los Departamentos de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y otros. ¿Por qué?
De esa época tan fértil, surgen nombres de gran relevancia intelectual que colaboraron en su gestión. ¿A quién recuerda?
La jerarquía que tomó la formación docente en ese período, hoy se valora en distintos medios como altamente significativa, como algo a rescatar creadoramente para el presente. ¿Qué significación e importancia atribuye a la formación?

(2) Revista Superación, IINN, Montevideo, Nos. 35, 36, 37 y 38.
(3) Plan de Formación Docente. Reforma 1955.

	Cultura General	**Disciplinas técnico-artísticas**	**Disciplinas profesionales**
Curso Preparatorio 31 horas	14 horas	14 horas	3 horas
Primer año 32 horas	15 horas	11 horas	6 horas
Segundo año 32 horas	4 horas	7 horas	21 horas (10 hs. de práctica docente)
Tercer año 33 horas	9 horas	2 horas	22 horas (17 hs. de práctica docente)

CAPITULO 12

EL PROGRAMA DE 1957 Y EL EMPLEO DEL METODO EXPERIMENTAL EN LAS CIENCIAS FISICO-NATURALES

A) Características del método científico experimental

Es utilizado para la investigación en las ciencias fácticas y dentro de éstas, en especial, en las físico-naturales.

En este método se parte de los hechos y se vuelve a éstos. En el Programa de 1957 se afirma: "se ha tenido particular cuidado en coloccar el acento en el método experimental que es el que posee mayor validez y que entraña asimismo la observación (observación provocada) y la comprobación.

De la observación de los hechos surgen enunciados y proposiciones que, confirmados por nuevas observaciones, fortuitas o provocadas, constituyen los datos empíricos.

La investigación perturba los hechos, los desvía, los trasciende, produciendo nuevos hechos. El método experimental es analítico y el análisis es el instrumento para construir las síntesis teóricas.

La ciencia experiemental es clara y precisa: define sus conceptos, mide y registra los hechos. Es un saber verificable, sistemático, general.

La ciencia es explicativa y, por lo tanto, abierta a la comprensión y a nuevas explicaciones.

Los conceptos antes expresados y algunos de los que siguen, pertenecen al científico argentino Mario Bunge y a su libro: "La ciencia, su método y su filosofía". Ha sido fuente de información para los maestros de la época que comentamos y creemos que conserva valor hoy. Junto a éste, ha sido muy utilizada la publicación de Clemente Estable en la Enciclopedia de la Educación, que fundamenta su plan pedagógico desde los ángulos de la ciencia experimental y la psicología del aprendizaje. Posteriormente dos grandes maestras, María Abate y Julia Miranda, directoras de escuelas experimentales del plan Estable, publicaron valiosísimas experiencias escolares acerca de las formas de desarrollo del plan en Anales de Enseñanza Primaria.

Para que ese saber sea científico debe mostrar las operaciones empíricas o racionales por las cuales es verificable.

Las hipótesis científicas están presentes a través de toda la investigación. En el punto de partida aparecen como sospecha, corazonada, que intenta explicar las relaciones entre los hechos.

Estas relaciones, surgidas del asombro y la duda, sobre todo en el investigador novel, son la iniciación de una serie de experiencias, cadena cuyos últimos eslabones deben pasar por las comprobaciones más unívocas del equipo que intervienen en el trabajo. Del punto de vista lógico, es el método inductivo el puntal de la ciencia: conexión directa e inversa entre las proposiciones generales y singulares.

A nivel psicológico se realiza un proceso de "iluminación" en la resolución de problemas, cuando se produce la síntesis de elementos antes inconexas.

A nivel metodológico se busca el desarrollo de los problemas que las hipótesis plantean. La validez de las mismas se llegará a comprobar por medio de análisis sucesivos.

La etapa final de la investigación mostrará la concordancia con múltiples hechos del saber anterior y con el soporte cultural del investigador, su visión del mundo. La ciencia construye un verdadero universo artificial a través del largo camino de la observación, hipótesis-observación, experimentación, leyes y teorías.

Bunge dice: "Es un saber sistemático, verificable y, por lo tanto, falible".

El avance de las teorías supone, también, aparentes retrocesos en relación a verdades consideradas antes como últimas e irreversibles. "El método científico, dice Bunge, es contrario al principio de autoridad": éste es su mayor valor ético.

La divulgación de los conocimientos científicos en los pueblso y por tanto en la educación, es más fácil cuando da lugar a adelantos técnicos derivados de su aplicación. Valor de utilidad, creación de bienes.

Pero también la ciencia es agente de fuerzas altamente destructivas de la vida del hombre en el planeta.

Bertrand Russell ha escrito admirables ensayos sobre este tema que hoy constituyen uno de los asuntos básicos en la lucha por la paz, lucha que constituye uno de los objetivos inexcusables de todo proceso educativo.

B) Las ciencias físico-naturales a nivel escolar

Habrá que partir de motivos o estímulos reales para aprender, o ir creando otros nuevos. La atención de la curiosidad y el interés frente a los fenómenos físico-naturales que se presenta en los niños, puede orientarse para conducirlos "del mirar al observar".

En el programa de 1957, en los dos primeros grados, las actividades de observación espontánea y provocada, se centran en el color, el ritmo y el experimento.

En los niños de 6 a 7 años se va produciendo el tránsito entre el pensamiento intuitivo, fijado a las imágenes de origen sensorial, y una activi-

dad más móvil, capaz de articular aquellas imágenes, mediante un camino de avance y retroceso, la reversibilidad que permite una comprensión más acabada de los hechos.

La observación continuada de seres vivos, su cuidado, el conocimiento de rasgos y costumbres, contribuyen a la descentración del pensamiento: ir hacia los objetos y los hechos y detenerse en ellos. En la iniciación del aprendizaje, interesa mucho más crear motivos de penetración en los procesos físico-naturales, que multiplicidad de conclusiones.

La observación es diferente de acuerdo a los objetos a que va dirigida: en la ciencia matemática las nociones de número, cantidad, medida, etc., también exigen observaciones y manipulaciones múltiples. En todos los casos se busca lograr la objetividad del pensamiento. Toda observación, por sencilla que sea, debe prolongarse en tentativas de explicación.

Del punto de vista lógico, el método es comparativo: se establecen analogías y diferencias y, si el niño es bien guiado, conquista sus propias conclуciones, aunque cometa errores.

La expresión de Claudio Bernard: "una observación realizada, una comparación establecida, un juicio motivado", es válida para el científico y también para el niño. El camino es el mismo pero el maestro guía, ya conoce el resultado. Anticipárselo al niño sería destruir todo lo que puede acercarlo al método experimental de las ciencias, a través del conjunto de procedimientos didácticos, que van promoviendo una reflexión cada vez más ajustada de los hechos. Junto a las observaciones se va estableciendo el registro de datos. Comienza por sencillos dibujos orientados, continúa por gráficas simples, comprensibles para el niño y, desde segundo o tercer grado en adelante, por anotaciones escritas de los cambios observados.

Estas prácticas tienen, en cierta medida, el valor de sistematización propio de la ciencia.

En las clases intermedias ya se procura un tipo de pensamiento que se aproxime a lo que es la búsqueda de hipótesis en la ciencia ya constituida. El psicólogo francés Henri Wallon en la obra "Los orígenes del pensamiento", muy utilizada en los años a que nos estamos refiriendo, plantea las dificultades del niño de 5 a 7 años para captar relaciones de causalidad. Presenta ejemplos relativos a los truenos, relámpagos, lluvia y otros fenómenos naturales que todos percibimos. Señala que en los más pequeños se produce un esquema de causalidad **antropomórfica**; más adelante, después de los 6 o 7 años, la relación es de tipo **mecánico** y, en la medida que avanza en edad y en prácticas de observaciones, que le permiten utilizar relaciones espacio-temporales, podrá ir construyendo nociones de causalidad **racional**.

Esta etapa corresponde a lo que Piaget designa como operaciones mentales concretas.

Es importante que se vayan evaluando los conocimientos que se ad-

quieren, pero no con las "pruebas objetivas" que han mecanizado tanto las formas de respuesta, sino utilizando como procedimientos didácticos los recursos del método de discusión.

Estos promueven el intercambio de juicios en el grupo y la adopción de conclusiones que se adecuen a las comprobaciones realizadas en las diversas observaciones y experimentaciones cumplidas. Tales avances podrán obtenerse en las clases superiores.

De acuerdo al Programa de 1957, los objetivos a lograr en las ciencias físico-naturales, a través de todo el ciclo escolar son:

a) Cultivar el amor a la naturaleza por la exploración de sus fenómenos y la comprensión de sus manifestaciones complejas.
b) Proporcionar maneras de aprender.
c) Atender el interés incidental en el aprendizaje.
d) Posibilitar la aplicación de los conocimientos adquiridos: salud, actividades productivas, etc.

C) Algunos ejemplos de prácticas en el aprendizaje de las ciencias físico-naturales

La aplicación del Programa de 1957 estimuló entre los maestros la introducción de cambios en la enseñanza de las ciencias físico-naturales, generalizándose la realización de experimentos en la clase y fuera de ella, para familiarizar al niño con los pasos metodológicos que se acaban de exponer.

A vía de ejemplo, se transcriben a continuación tres propuestas de trabajo tomadas de la obra "Didáctica de las ciencias naturales" que la educadora Alba Niemann publicó en 1980 durante su exilio en México.

I. LA VIDA EN FUNCION DE LOS CUERPOS QUIMICOS (4o. Grado)

(Consideración sobre el plan y orientación de algunos experimentos. Profesora Yolanda Vallarino, supervisora)

La coordinación de este tema con el otro que el programa exige: **La vida en función del agua,** se hará a partir del desarrollo de las observaciones y experimentos que pueden realizarse con un sencillo acuario que, organizado en la escuela para el trabajo de tercero, cuarto y quinto años, permita al niño comprobar que el agua es ambiente vital para las plantas y animales.

A partir de esta comprobación, el planteo del tema referido a la alimentación, se hace inteligible con el siguiente desarrollo:

A) El hombre, como la planta y el animal, necesitan alimentarse para vivir.

a1) Los alimentos: su origen.
a2) Existencia de glúcidos, prótidos y lípidos en los alimentos.
a3) La leche como un alimento completo. Dieta equilibrada.

B) Transformación de los alimentos en el organismo humano.
b1) El aparato digestivo.
b2) La digestión: fisiología e higiene.

Es fundamental comprender que no puede lograrse a nivel de un escolar de 4o. año, niño de de nueve a diez años, un conocimiento científico estricto; en particular con este tema, que exige trabajar con reacciones químicas cuya comprensión, en profundidad, no es posible para ese estadio de la evolución sicológica del escolar.

Interesa conocer, para pruebas objetivas de evaluación, qué es lo que realmente comprende el alumno de cada experimento realizado en pequeños grupos o individualmente en tareas personales cumplidas en los hogares, química de la cocina, de los hechos de la vida diaria. Todos los asuntos no son susceptibles de experimentación. La lectura es un auxiliar valiosísimo. Si el maestro está de acuerdo con la utilización del libro de Ilin: "Un paseo por la casa", se obtendrán de esta obra sugerencias para que el niño experimente por su cuenta, sin instrumental de laboratorio, y que explique hechos de la vida diaria del hogar por sus propias observaciones o realizando trabajos de comprensión lectora de la obra mencionada.

Los trabajos de elaboración de los conceptos y de fijación de los conocimientos se complementarán con las formas siguientes: a) ordenación de conocimientos; b) redacción de observaciones y experimentos mediante guías del maestro que los hagan ordenados y precisos; c) resolución de problemas que se deriven de las situaciones presentadas.

Con todos esos recursos el maestro irá comprobando la marcha de las actitudes de los alumnos en la enseñanza-aprendizaje y el progreso de las apreciaciones científicas, es decir, el aspecto formativo de las ciencias, la adquisición de **maneras de aprender.**

Desarrollo del plan de trabajo

No presentamos el detalle de los experimentos que corresponen a esos apartados a1) y a2) porque se encuentran desarrollados en forma correcta en los textos o libros de clase que todos los maestros conocen.

Pero sentaremos algunas formas de comprensión y fijación de los conocimientos que sirven para lograr la continuidad del aprendizaje y el objetivo de su aplicación a la vida del niño, apuntando a la formación de un saber práctico y sólido, que no se desvanece con cada nuevo avance del conocimiento.

— Después de realizar el reconocimiento de la glucosa y la sacarosa, el niño deberá comprender que estas sustancias abundan en el reino vegetal y que el azúcar que ingiere en los postres se forma con la sacarosa y, sometido a un calor mayor, se convierte en carbón de azúcar como último residuo.

Comprobará así, que el carbón es un elemento constitutivo de ese grupo de sustancias alimenticias.

— Después de realizar el reconocimiento del almidón en éste industrializado, en la harina, en la papa, entera y rallada, se puntualizará que el almidón es un glúcido que se encuentra en los vegetales como materia de reserva.

— La lectura de **¿Qué es la papa?** de la obra de Ilin, dará lugar a la realización de fáciles experimentos por el niño, en su casa, y en este momento estará capacitado para hacer una lista con los alimentos que contienen almidón.

Con sentido en gran parte normativo, que el niño no podrá realizar directamente pero sí encontrar en ejemplos propios y de quienes le rodean, se puntualizará que los glúcidos proveen de energía al organismo, pero el abuso de la ingestión de éstos, provoca el almacenamiento del exceso de almidón y azúcar en forma de grasas, lo que trae como consecuencia la obesidad.

— El reconocimiento de proteínas en la clara del huevo, conviene realizarlo con el alcohol y frente al calor. La reacción xantoproteica no es excesivamente compleja, pero no puede incorporarse como recurso para el trabajo individual del niño porque exige mayor tiempo y mayor dificultad en el vocabulario a fijar. (Pensamos siempre en la escasez de tiempo y de materiales y en la posibilidad de confusiones en la incorporación de conocimientos).

La lectura de Ilin **¿Por qué comemos carne?** ayuda a un aprendizaje claro y práctico y promueve la realización de un experimento sencillo para el niño.

Se puntualizará, en forma reiterada, que los prótidos son los principales componentes del organismo de los seres vivos. Que existen en la carne, en la leche, en los granos de los cereales. Estos alimentos deben formar parte de la dieta diaria.

Se observará el comportamiento de los lípidos o sustancias grasas frente al agua, el éter, el calor.

Conviene clasificar las grasas en animales y vegetales. Las manchas en papel de la misma calidad, con distintos aceites y con agua y el efecto del calor de la plancha en ambas clases de manchas, permite un reconocimiento muy sencillo para el niño.

Se puntualizará: los lípidos son utilizados por organismos para la producción de energía y almacenados como reserva. Una dieta sobrecargada de estas sustancias, produce el riesgo de adquirir afecciones cardíacas.

a3) Nos parece de interés detallar los experimentos demostrativos de que la leche es un alimento completo. Es necesario que el niño conozca reactivos para el reconocimiento del agua.

Si no se han utilizado en los trabajos correspondientes al tema, habrá que comprobar:

1) Una solución de dos cucharaditas de cloruro de cobalto y una de sal común en agua, muestra que el papel de filtro o secante de color blanco, introducción en aquélla, viran, al secarse, al azul. Al introducir en agua estos papeles azules, su color vira al rosado.
   Se aplicará y demostrará con otros experimentos, desprendimientos de vapor de agua por ejemplo, la propiedad del papel de cobalto: es de color azul cuando está seco y se torna rosado en presencia del agua.
2) Puede utilizarse como reactivo para evidenciar la presencia del agua, el sulfato de cobre; bien conocido por algunos niños porque se utiliza para sulfatear algunos árboles. Calentado, pierde su agua y su color verde azulado: es el sulfato de cobre anhidro. Puesto en presencia del agua recobra su color primitivo.

Hechas estas precisiones, detallamos los experimentos relativos a la leche.

Objetivos

Comprobar que la leche es un alimento completo porque, además de vitaminas y sales minerales de investigación más difícil, contiene: lípidos, prótidos, glúcidos y agua.

Procedimiento

Trabajar con un litro de leche de vaca.
Dejarlo reposar 24 horas.

1) Apartar la crema que se encuentra en la superficie, junto a la boca de la botella.
   Realizar la prueba del papel absorbente para comprobar la presencia de lípidos en la crema.
   Colocar esta sustancia en un frasco y rotular: LIPIDOS.
2) Continuar el trabajo con la leche descremada.
   Entibiarla y agregar jugo de limón.
   Revolver hasta que coagule o forme grumos ("se corte").
   Esta sustancia sólida se llama caseína.
   La caseína de la leche contiene proteínas; lo comprobamos a la reacción xantoproteica o a las reacciones más sencillas, aunque menos precisas, indicadas anteriormente.
   Depositar esta sustancia en otro frasco y rotular: PROTIDOS.
3) Al coagular la caseína quedó un líquido turbio: el suero. Probarlo; es dulce.

Someterlo a reacción del licor de Fehling. Resulta positiva, por lo tanto contiene glúcidos.

4) Destilar el suero de la leche, comprobar que el líquido obtenido por destilación es agua porque vira rosado el papel de cobalto o vuelve al azul verdoso el sulfato de cobre anhidro.
5) En el tubo que contenía el suero que se destiló queda un residuo, es la lactosa o azúcar de la leche.

II. LA LOMBRIZ DE TIERRA. Guía de observación (3er. grado)

Necesitas: lombrices, un vidrio para observaciones, lupa, papel, regla, lápiz y un tubo o frasco de vidrio transparentes.

Explica cómo conseguiste la lombriz.

Describe el lugar donde la encontraste.

Observa su forma en relación con el dedo de tu mano, ¿cuál es el color de su piel? ¿Qué sientes cuando la tocas? Dibújala y explica lo que observaste.

¿Cómo se mueve? Compara su forma de andar con la de otros animales. Marca su largo en el papel mientras camina. ¿Varía el largo? Expresa en centímetros las medidas que obtuviste.

Acerca tu oído al papel cuando se desliza. ¿Qué oyes? Pasa tu dedo por la parte ventral. ¿Qué sientes?

Observa la parte ventral con la lupa.

Describe lo que ves.

Estas pequeñas espinitas que observaste se llaman cilias. ¿Para qué le sirven a la lombriz? Piensa y explícalo.

Cuenta los anillos que forman el cuerpo. ¿Cuántos son? ¿Son todos iguales? ¿Por qué tiene esa forma el primero? ¿Distingües la cabeza de la cola?

Coloca una tarjeta delante de la lombriz cuando esté caminando. ¿Qué hace? ¿Por qué? Observa con la lupa si tiene ojos. ¿Los necesita?

Realiza esta experiencia: coloca en un frasco o en un tubo una lombriz, tapa con un papel oscuro la mitad del frasco. ¿Qué hace la lombriz?

Destapa esa mitad y cubre la otra. ¿Qué hace ahora? Relata lo realizado y cómo actúa la lombriz.

Esta guía de observación, sirve solamente para inspirar a los maestros a confeccionar otras, con motivación distinta, de acuerdo al tema de Ciencias Naturales en estudio.

Tiene el propósito de llevar al niño a realizar varias tareas coordinadas hacia una misma observación, de las que deberá sacar conclusiones distintas y complementarias.

III. TARJETAS PARA ACTIVIDADES EN BUSCA DE RESPUESTA (4o. grado)

La maestra M. S. tiene en su clase de 4o. año, un rincón destinado a las prácticas de Ciencias Naturales. El entusiasmo con que sus alumnos hacen uso del material allí disponible, la naturalidad con que emplean cualquier tiempo libre, dice bien de la actividad creativa de la maestra.

Ella ha logrado motivarles, en base a un sistema de tarjetas, en las que plantea problemas que surgen en el desarrollo del plan de Ciencias Naturales. Le sirve para poner en actividad a sus alumnos, sin su vigilancia y para que ellos hagan anotaciones, calculen y saquen conclusiones.

Cada tarjeta contiene una orden indicando realizar un trabajo de investigación y una o varias preguntas orientadas a que los alumnos le den satisfacción. Las respuestas deberán buscarlas en el trabajo de investigación que lógicamente tiene una finalidad que el niño descubrirá.

Las tarjetas no están todas a disposición de los niños en forma simultánea, sino que, como los problemas planteados derivan de unidades desarrolladas en el curso, sólo las que son de oportunidad pueden ser elegidas por un grupo de cuatro niños asociados para la investigación. La caja que contiene las tarjetas, lleva el nombre de: **Actividades en busca de respuestas.**

Cuatro tarjetas servirán para sugerir la confección de otras, ya que la variedad, para un mismo fin es sin límites. Desde el punto de vista educativo, éstas y otras tienen por objetivo:

a) Llevar al niño a realizar una investigación, para la que deberá dar pasos del método científico.
b) Proporcionarle todo, pero dejarle libertad de acción.
c) Darle la oportunidad de trabajar en equipo.

TARJETAS (Actividades en busca de respuestas)

De la Unidad: El agua

1. Tomar un frasco de vidrio (capacidad un litro más o menos).
2. Poner agua en sus 2/3 partes. (Anotar nivel con una liga de goma).
3. Dejar caer lentamente 4 bolitas dentro del frasco. Anotar el nivel que tomó el agua.
4. Dejar caer ocho bolitas más. Anotar el nuevo nivel.
5. ¿Qué pasó con el nivel del agua?
6. ¿Podrás calcular hasta dónde llegaría el nivel del agua si echaras 16 bolitas?

De la Unidad: El agua en los tejidos vegetales

1. Pesar una naranja. Anotar su peso.
2. Pesarla al cabo de 4 días. Anotar su peso.
3. Pesarla al cabo de 8 días. Anotar su peso.
4. ¿Qué variantes hubo?
5. ¿A qué lo atribuyes?

De la Unidad: La germinación

1. Tomar 4 semillas de porotos. Poner dos de éstas en agua durante 12 horas.
2. Ponerlas en tierra, por separado las secas y las que estuvieron en remojo.
3. Darles riego para provocar la germinación.
4. ¿Cuáles germinan primero? ¿Por qué?

De la Unidad: El agua como disolvente

1. Tomar dos vasos.
2. Volcar en uno agua fría y en otro agua hirviendo.
3. Verter en ambos la misma cantidad de sal.
4. ¿Qué sucede? ¿Hay diferencia en el tiempo de disolución?
5. ¿Qué aplicación podemos darle a este fenómeno?

Los problemas son sencillos; no importa el conocimiento que adquieren en estas prácticas, sino cómo los adquieren, de qué manera el equipo de niños distribuye el trabajo y de qué manera reúnen las informaciones para sacar una conclusión. **En Ciencias Naturales a nivel escolar esto es lo verdaderamente importante: formar el niño de tal manera que se inicie en él el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para hacerle un hombre capaz de enfrentar con soluciones personales sus problemas.**

CAPITULO 13

EXPRESION CREADORA: APORTES DEL PROGRAMA PARA ESCUELAS URBANAS DE 1957 Y REALIZACIONES

A) Algunas precisiones, propias del momento actual, que permiten la valoración más exacta de aquellos aportes.

El lenguaje forma parte de un sistema de comunicación que está integrado por una estructura mínima de signos, común a los miembros de una comunidad: la lengua. El habla es una conducta social; el niño sordo no habla espontáneamente.

Las conductas verbales de comunicación son estudiadas por la psicología del lenguaje; actualmente existen variedad de publicaciones y asimismo de controversias, acerca de la validez de los medios modernos de comunicación. Importa establecer acuerdos básicos sobre estos asuntos, dado que existe un empobrecimiento alarmante tanto del habla como de la expresión escrita, en el niño y el adolescente y aun en el joven que frecuentan instituciones educativas. El pueblo en general, alejado de los estudios y de las actividades que exigen una comunicación clara y precisa, utiliza formas empobrecidas y esto le impide adquirir una clara comprensión de los problemas sociales y políticos actuales que exigen la intervención de todos.

Técnicamente se define la comunicación como la transmisión de un mensaje entre un emisor y uno o más receptores. El mensaje debe ser transcripto en un sistema de signos, código común, al menos parcialmente, al emisor y al receptor. La transmisión requiere un canal que puede ser el aire o el hilo telefónico, la página de un libro, etc.

En el caso de una máquina, la fuente permite la codificación de un mensaje en función de su referente y opera como emisor sobre el canal. El destinatario debe realizar la decodificación. Este esquema de los procesos de comunicación se aplica al lenguaje y permite plantear los problemas de manera más sistemática. Los distintos términos del esquema de comunicación pueden dar lugar a un número igual de funciones del lenguaje.

El mensaje puede estar centrado en el emisor; se trata de la función expresiva o emocional; en el referente, corresponde a las funciones representativas o referenciales, al aspecto cognitivo; en el lenguaje mismo, corresponde a la función poética, del lenguaje e incluye la lúdrica. Pueden señalarse diferentes matices. El código común al emisor y al receptor, es la lengua y las realizaciones observadas constituyen el habla. El individuo

puede disponer de varios códigos; lengua hablada y escrita, lunfardos, dialectos, lenguas técnicas que corresponden a diferentes sistemas de comunicación en el seno del grupo.

Es decir que en el momento actual se presenta el problema de la comunicación por el lenguaje muy ligado al avance técnico producido en los diversos medios de emisión: radio, televisión, máquinas que pueden programarse para producir información en los diversos niveles del aprendizaje.

Es el momento de estudiar críticamente los valores que tienen estos medios de comunicación ya existentes y los que sólo se van introduciendo en la enseñanza primaria privada, que exigen la base de la informática, lo que es todavía muy ajeno a nuestras posibilidades económicas y culturales.

En el No. 33 de la "Revista de la educación del pueblo" se publica un fragmento del libro de Francisco Gutiérrez "El lenguaje total", que analiza los valores de la comunicación mediante recursos audiovisuales. Paralelamente a las ideas de ese pedagogo español, se transcriben fragmentos de gran interés de Jean Piaget ("Psicología y Pedagogía") donde se establecen las diferencias entre los métodos intuitivos y los activos en el aprendizaje. Recomendamos esos materiales que nos conducen mejor a valorar la importancia de estimular en la escuela los recursos de la expresión libre y personal, como punto de partida para que la comunicación se realice mediante análisis y síntesis de las imágenes perceptivas que van del emisor al receptor, tanto más valiosas cuanto más recursos operativos exijan al destinatario del mensaje. Esto nos conduce a la segunda parte de nuestro tema sobre la expresión creadora.

B) Formas de realización de la expresión creadora

El Programa de 1957 presenta los fundamentos y contenidos del aprendizaje de la expresión divididos en cinco capítulos: actividades plásticas, expresión oral, lectura y escritura, ortografía y redacción, conocimiento gramatical, expresión por el ritmo y la música.

En la fundamentación se destaca la interrelación de estos cinco capítulos: "Huelga decir que la gramática, funcionalmente, considerada, tiene en la lectura una tan rica fuente de recursos lingüísticos como en la viva expresión oral corriente; que a su vez la lectura exige el complemento de la expresión plástica y musical; que cada una de éstas encuentra en la lectura y en el lenguaje elementos de inspiración; que la redacción no puede prescindir de la lectura, del dominio del idioma, de los recursos expresivos del color, la forma y el ritmo. Que, por otra parte, las actividades de expresión plástica, rítmica o musical, pueden ser el comienzo de un trabajo de lectura, expresión oral y escrita, interpretación literaria, etc.".

Cuando el Programa de 1957 fue puesto en acción, en una época en que se hacía necesario cambiar los existentes, dado el nivel profesional que habían alcanzado los maestros en la formación, las escuelas urbanas y una gran parte de las rurales se convirtieron en "escuelas vivas".

La expresión, en sus variados aspectos, sirvió para crear un ambiente ajeno al autoritarismo, con entusiasmo especial por la comunicación oral y escrita, el canto y el ritmo, las manifestaciones gráficas.

En los Institutos Normales, el plan de 1955 comprendía programas de expresión coordinados: en el Curso preparatorio, el primer semestre contenía lectura interpretativa, actividades plásticas por el dibujo y el modelado, educación musical y rítmica. En el segundo semestre los estudiantes concurrían a las escuelas de "ensayo", que tenían un carácter de orientación vocacional, con el profesor de Introducción a la Pedagogía, que los guiaba en el conocimiento de la realidad escolar, las manifestaciones de los niños, las características de la zona de donde provenían.

Junto con este contacto muy valioso con la realidad, los estudiantes realizaban, guiados por sus profesores respectivos, actividades coordinadas de expresión que, en muchos casos, llegó a ser realmente una expresión creadora.

Esta tiene como punto de partida la expresión espontánea del niño. Señalaremos conceptos muy valiosos del escritor y maestro Jesualdo Sosa, extraídos de los capítulos VI y VII de "La expresión creadora", primera fuente de consulta aquella época, y de su "Metodología de la expresión escrita", publicado dos veces a partir de 1955 en Anales de Instrucción Primaria, valorado y utilizado por los docentes aún hoy.

La expresión espontánea es la exteriorización, sin represiones, de las actividades del pensamiento, sentimiento, percepción, intuición. Jesualdo destaca el contenido vital y de instrumento social de toda forma de expresión y los valores educativos que supone como estímulo para el desarrollo total del psiquismo.

No toda expresión es espontánea; a través de la escuela, cuando hay un ambiente adecuado para las reacciones naturales del niño, se puede observar un tránsito desde las formas espontáneas, pasando por las intencionales en los aspectos de comunicación, hasta las que son en cierto modo conformistas, adheridas a las adultas.

Tiene gran importancia evitar que se salteen las formas propias de los niños, buscar el impulso vital que genera la creación, para reconquistar con estímulos propicios la expresión libre en la adolescencia.

En los libros de Jesualdo, referidos a sus experiencias como maestro en la escuela de Canteras de Riachuelo (década de los años treinta), se sugieren recursos para alcanzar al adolescente cuando, en relación al dibujo y la pintura, decae en su expresión porque su sentido crítico le muestra que no expresa lo que quiere, que los seres y las cosas no son como los construye.

Olga Cossettini, en su obra "La escuela viva" de la misma época que los trabajos de Jesualdo, muestra cómo todo el ambiente escolar, vivido desde los primeros hasta los últimos años, el contacto con la naturaleza y el arte y la estimulación de los maestros, producen rendimientos en los sectores de expresión, a los que ella agrega la danza, orientada por su hermana Leticia (Rosario, Argentina).

Jesualdo insiste en que, a través del desarrollo que se va logrando en el niño, cada vez se le deberá permitir menos "una expresión despreocupada de intención como elemento de lujo o acaso banal en unos casos y en otros de exaltación y encendimiento. Tratará de conseguir siempre que el niño, en la menor muestra de expresividad afine su intención, ciña su propósito a la realidad o sueño que trata de captar".

Esto se da naturalmente, cuando los docentes conocen bien a los niños, crean un ambiente de clase rico en vivencias valiosas y procuran que la expresión sea individual, libre y no convencional.

En el aspecto didáctico coincidimos con el mismo autor en que el maestro ha de lograr de los niños una compenetración total con los materiales de sus propias experiencias: una sencilla observación, la descripción de hechos comunes en su vida, vivencias personales que llegará a aquilatar por comparación con otras que provienen de relatos o lecturas que aprenderá a gustar, nunca a imitar. Pero es también necesario que el maestro separe, sobre todo en la expresión por el lenguaje, lo que es ejercitación o técnica para adquirir un instrumento, de la expresión en sí misma.

Si en la clase jardinera o en el primer año escolar no se realizan juegos verbales: adivinanzas, destrabalenguas, diálogos con temas indicados como juegos, todo lo que conduce a comunicarse alegremente e ir incorporando un vocabulario más rico que el habitual, será difícil que el niño pueda narrar sus experiencias, apreciar la gracia de un poema o un cuento.

Los juegos dirigidos le darán recursos para hacer juegos simbólicos, creados en su grupo, moverse en las danzas libres, etc.. Estas actividades, de gran valor creativo, fueron orientadas, en la época a que hacemos referencia, por maestros especialmente dotados. Recordamos en escuelas urbanas primero, rurales después, a Nelly Couñago, que era capaz de hacer oír música culta o folklórica para entonarla, seguir su ritmo, bailar en ronda, libremente, sin enseñanza previa de figuras, creando verdaderamente. Su actuación en el Núcleo Experimental de La Mina con niños del campo, alejados de espectáculos y ayudas visuales, llegó al máximo de realización. Con su armonio y su acordeón, ella era la música, el impulso para cantar en grandes grupos, entonadamente. Lograba, con ayuda de los maestros, que niños y jóvenes bailaran danzas criollas y también libres, espontáneas. Nada de esto podría faltar en nuestras escuelas de hoy, donde se den las condiciones mínimas materiales y la ayuda de los profesores de educación física, que no seguirán enseñando a marchar o a reali-

zar ejercicios de esfuerzo muscular, sino que procurarán un desarrollo normal y armónico del ritmo y la expresión corporales.

En algunas formas de expresión, como por ejemplo el dibujo, la técnica se enseñará tardíamente, si es posible orientada por quienes la dominan especialmente. Se guiará su aprendizaje cuando los niños lo reclamen en las clases superiores, tratando de resolver problemas de perspectiva o composición. El lenguaje gráfico debe andar sólo hasta la adolescencia, en todas las ocasiones que se presenten para manifestarse por esa vía.

Se procuraba, en la época a que hacemos referencia, que el maestro conociera la evolución del lenguaje gráfico infantil a través del libro de Rouma, la publicación de Unesco sobre "El arte y la educación". que plantea ese problema junto a otros todavía más valiosos, el libro de Dumas Oroño "La expresión plástica del niño", etc.. De este pintor y profesor cabe aclarar que tuvo, durante un tiempo prolongado, un taller de enseñanza de dibujo, pintura y otras manifestaciones plásticas, en el cual había un sector especial dedicado a los niños, que tuvo una influencia muy importante en la formación estética de éstos y de un grupo de docentes que también concurría en procura de desarrollo personal y recursos para atender la educación estética del niño.

Otro aspecto que corresponde destacar es el de algunos profesores que orientaban a los estudiantes normalistas en los Institutos Normales y en las escuelas de ensayo. Señalamos, por su prolongada y eficaz labor, a las profesoras Clavelli y Antelo que orientaron a jóvenes estudiantes, luego alumnos personales, que llegaron en algunos casos a ser destacados pintores.

Pero debemos aclarar que la expresión infantil no es en sí msima arte. Sin embargo, psicólogos como Piaget consideran que los distintos aspectos de expresión, totalmente espontánea de los niños pequeños que manifiestan imaginación en sus representaciones simbólicas, muestran caminos de formación de futuros artistas.

En la publicación de la Unesco a la que nos hemos referido antes, que contiene una serie de estudios realizados en Bristol, se expresa: las artes plásticas en la enseñanza general promueven un desarrollo integral en el niño , pero también posibilitan una orientación futura para la creación artística.

Es importante el contacto que pueda establecerse con los creadores de obras de valor estético en las diversas formas de la expresión: literatura, plástica, música. A través de lecturas, concurrencia a museos, exposiciones y teatro, que vuelven a hacerse frecuentes en el momento actual, puede lograrse una sensibilización de los niños, una tendencia a captar valores que no se suelen dar en los medios de comunicación de masas. Según Hebert Read, en su obra "Educación por el arte" de lectura muy frecuente entre los docentes interesados durante las décadas de referencia,

"el arte conduce a la humanidad a la integración con las formas básicas del mundo físico y los ritmos orgánicos de la vida". Considera este autor que la educación ha sido concebida, generalmente, como un proceso destinado a formar la facultad de razonar, fortificándola, en detrimento, hasta su supresión, de los elementos instintivos y emocionales. Uno de los fines principales de la educación orientada hacia el arte, sería restituir a los niños las fuerzas innatas, que llegan a ser capacidades y actitudes para vivir emocionalmente, captar la belleza y poder comunicarla.

Todo lo que se realice por sensibilizar a los niños en relación al goce estético, aumentará también los poderes para la propia expresión, que no será sin duda artística pero sí íntima, personal y con un rasgo vital de experiencia social.

En general se trabaja con poca intensidad y en ambientes culturalmente reducidos, para obtener una expresión creadora. Habrá que reconquistarla, aunque no con el sentido de que sea opuesta en sus objetivos y fines al desarrollo de la actividad investigativa, propia de la inteligencia en sus "operaciones concretas" y en el nivel de abstracción que puede alcanzarse en las clases superiores.

C) Algunos recursos relativos a la expresión por el lenguaje, coordinados con otras modalidades, que han sido de especial relevancia

En los dos primeros grados escolares y aun en el tercero, las formas más adecuadas han sido y creemos que continúan siéndolo, las siguientes: la narración, la descripción y el diálogo como modalidad de comunicación, que sostiene las anteriores y va creando el clima de confianza y expansión necesarios para expresarse, exprimir los "propios zumos" que residen en el currículo oculto.

Cabe destacar las actividades cumplidas por Lys Ayçaguer de Aguirre mediante la utilización de fichas individuales con las cuales, a partir de imágenes de personajes comunes, paisajes, vida familiar, orientaba respuestas, desarrollo de temas de reflexión e imaginación, completados por expresión plástica, recitado coral, etc.. Se movía con material de valor poético y reproducciones plásticas con contenido estético y/o sentido del humor a través de la caricatura. Puede encontrarse una parte de su valioso material en el libro "Expresión", editado por Barreiro y Ramos en 1975. Se destaca el carácter individualizado de sus materiales que permiten que el propio niño, a partir de tercer año, elija de un fichero aquella ficha que prefiere o está en mejores condiciones de desarrollar de acuerdo a sus aptitudes. Resulta un procedimiento didáctico que une a las técnicas necesarias para adquirir formas de lenguaje escrito, recursos para expresar lo propio, lo singular de cada niño. En la publicación que comentamos, que utiliza contenidos del Programa de 1957, habrá que descartar

lo referido a conocimiento gramatical que resulta excesivo, tal como lo comprobamos ulteriormente.

Tanto en esta experiencia que comentamos, como en otras que fueron destacadas y sirvieron también de estímulo para otros docentes, se daba una importancia especial al ambiente de clase. Este deberá ser rico en su contacto con lecturas de calidad, desinhibidor en las relaciones dentro de los grupos, clase y escuela, pronto para salir al encuentro de los espectáculos valiosos a que se pudiera acceder (naturaleza, reuniones en la zona, manifestaciones artísticas). En las clases se cantaba entre una tarea y otra, por audición, se decían poemas en forma coral, se comentaban lecturas "fermentales" que los niños leían en la revista "El grillo", tan enriquecedora, o en otras publicaciones del Departamento Editorial del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal: leyendas de América y del Oriente, lecturas geográficas e históricas, etc.. Todos estos materiales faltan hoy y habría que recuperarlos para no ir cayendo en la pobreza y la cursilería de muchos que ahora se acercan al niño. No es posible señalar aquí la bibliografía utilizada entonces, pero sí indicar solamente que los autores nacionales e hispanoamericanos tendrían que ser los más utilizados.

Tampoco discutiremos los problemas que plantean los cuentos, sobre todo en los tres primeros años escolares, si realistas o imaginativos, clásicos o modernos. En los planes coordinados que se realicen para toda la escuela, habrá que indicar el mejor material a utilizar, previo contacto con maestros y profesores de literatura, así como los más adecuados para el nivel socio-cultural que se evidencia en la escuela.

En el nivel medio, tercero y cuarto años, toma gran importancia la lucha contra los lugares comunes de la pseudo literatura, propia de los improvisados autores del ambiente. El espíritu fácilmente sugestionable del niño encuentra en los libros de lectura, los textos y revistas, materiales para la imitación, que se filtran en las redacciones. Es excelente que el maestro lea en voz alta algunas de las redacciones realizadas por los niños, para que éstos distingan como, frente a un mismo asunto o tema, hay formas diversas de expresión. Jesualdo indica en su "Metodología de 1a. expresión escrita", algunas formas de clasificar los matices que se evidencian en los distintos autores. Destacamos que no es educativo sobrevalorar el uso del lenguaje figurado, la metáfora forzada frente a una forma sencilla y precisa de decir lo propio, sin rehuir las notas de sensibilidad.

Es importante formular los temas, diversificando las formas en que puede percibirse un mismo asunto o gran tema central. Así por ejemplo, el tema general "Hechos y lugares" puede comprender: el barrio, sus casas, sus calles, sus comercios, sus plazas, la feria, etc.

A la vez el barrio puede subdividirse en subtemas que destaquen algunas experiencias personales:

a) Hoy pasó algo en la calle que nos hizo correr a los que jugábamos.

b) Cuando mi hermano y yo salimos a la calle a jugar . . .

c) Ayer mamá no estaba en casa y yo . . .

Los niños reacionan con gusto frente a estas sugerencias que, por lo demás, alejan de la redacción tipo.

En el tercer nivel escolar, quinto y sexto años, toma especial importancia aquella expresión que conduzca al descubrimiento de sí mismo, inmerso en el conocimiento de los demás y del ambiente compartido. Las formas de expresión por el lenguaje se completarán así: biografías y autobiografías, diálogos expresamente orientados a reproducir y analizar formas de relación humana, comunicación con otras personas a través de esquelas, cartas, solicitudes a distintas instituciones.

El conocimiento de sí mismo puede ser orientado a través de preguntas que, muchas veces, tienen un valor de indagación psicológica, sin que el niño lo advierta. Así la maestra N.D.F. pregunta en cuarto y quinto años:

a) ¿A qué le temes? ¿A los perros, a la policía, a quedarte solo, al castigo en tu casa, que no se te hable, que te encierren para castigarte, que te peguen? Explica en qué momento ha ocurrido alguna de estas situaciones.

b) ¿Tú sueñas con frecuencia? ¿Con sucesos que reconoces de la vida diaria, con seres fantásticos que nunca habías visto, con escenas de terror o de violencia que viste en la televisión, con cosas que quisieras tener o personas que quisieras tratar con más frecuencia? Explica algunos de tus sueños, cómo despiertas: tranquilidad, nerviosismo, recuerdos vagos, etc.

Este último tema corresponde a niños de sexto año, mayores de 12 ó 13 años, porque en este caso concreto su discapacidad motora les lleva a una escolarización más lenta. Se completa con gran riqueza de temas: amor, deseos para el futuro, los amigos, los seres admirados o detestados etc. Es una forma rica en estímulos, reveladora para el maestro, liberadora para los niños, siempre que se haya logrado un ambiente de especial comunicación, en la que priven el cariño y la lealtad.

No podemos abandonar este comentario de recursos destacados para lograr la expresión creadora, sin señalar algo sobre las experiencias de Selmar Balbi, destacado maestro y periodista que ha sido guía admirado de muchos jóvenes. Su trabajo como maestro de sexto año, en la década del 35 al 45 en Montevideo, mostraba su conocimiento cabal de las orientaciones de Jesualdo, de autores europeos como Claire Lucques, de psicólogos que ya se han mencionado. Uno de los recursos utilizados, de gran influencia, fue el Diario de la clase. Sus muchachos llevaban una reseña de la vida con sus ricas experiencias escolares y sociales. El diario tenía un redactor diferente en el correr de los días, se escribía en la clase y se leía, para promover un comentario crítico en cada final de clase. Resultaba importante comprobar cómo se daban las distintas formas de expresión:

descripción de ambientes, narración de sucesos, biografías, comentarios de correspondencia enviada o recibida, diálogos captados en su forma natural. Una verdadera imagen de ese microcosmos que Selmar sabía orientar con su sentido solidario, su relación amistosa con los alumnos y padres, su formación en las áreas de la lengua y la literatura.

Muchas veces surgían vetas de creación literaria en la producción de los niños, completada con ilustraciones realizadas con entusiasmo, libertad, sentido de creación.

Lo que resultaba mejor logrado, de acuerdo a la intervención crítica de los niños, pasaba a integrar la Revista del año, donde ocupaban algún lugar las redacciones de otras clases de la misma escuela. Los dos recursos se extendieron y fueron asomando en otros maestros, con distinto grado de calidad en la realización.

Cuando Selmar Balbi accedió a una dirección de escuela, en la localidad de Estación Llamas, ya en la década de los cuarenta, su capacidad personal, ampliada por el estudio, la experiencia docente y la actividad gremial, hizo posible el desempeño en el sentido creador, en un ambiente más amplio pero, a la vez, con mayores dificultades socio económicas en la vida familiar de los niños.

Era éste el momento en que las Comisiones de fomento escolar se habían convertido en un verdadero puente entre la escuela pública y la comunidad. Así fue para él posible continuar sus técnicas cada vez más afinadas y contar junto al plantel de docentes con quien supo coordinar esfuerzos, con la presencia de jóvenes maestros y estudiantes, que iban a convivir con su experiencia, más reconocida en la medida en que se expandía y perfeccionaba.

Cabría destacar otras experiencias docentes relativas al tema que desarrollamos: el uso de la imprenta para elaborar los diarios, uniendo así a la creación una actividad técnica, la cerámica o el trabajo con barro del lugar, que fue extraordinario en algunas escuelas rurales, etc.

CONTENIDO

Este libro se terminó de imprimir
el 20 de agosto de 1987, en
SON Ltda.
Paraná 728
para REVISTA DE LA EDUCACION
DEL PUEBLO
Montevideo, Uruguay
D. L. 228.770/87

CARATULA:W.ALGARE